

# KOULUKIUSAAMINEN VIITTOMAKIELISTEN OPPILAJEN KESKUUDESSA

Mirja Sepponen  
Erityispedagogiikka  
Lisensiaatintutkimus  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

Maaliskuu 2019 Ohjaajat:  
Jarkko Hautamäki, Marjatta Takala, Eila Lonka ja Elina Kontu

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution – Department Käyttäytymistieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author Mirja Sepponen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Koulukiusaaminen viittomakielisten oppilaiden keskuudessa			
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Lisensiaattitutkimus Jarkko Hautamäki, Marjatta Takala, Eila Lonka ja Elina Kontu		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>113 + liitteet 102</b>
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Lisensiaattitutkimuksen tavoitteena on selvittää, paljonko viittomakieliset oppilaat kokevat koulukiusaamista viittomakielisten koulussa luokka-asteilla 5–9, koetaanko sitä ja millaista kiusaaminen on. Viittomakieliseen (kielellisesti luokittelemattomaan) kyselytutkimukseen osallistui 32 oppilasta vuonna 2004. Tuloksia verrataan tutkijan samassa koulussa pro graduunsa vuonna 1999 toteuttaman luokitellun koulukiusaamiskyselyn tuloksiin (Sepponen 2001). Tutkimukseen osallistui 30 oppilasta, jotka jaettiin suomen kielen ymmärtämisen mukaan kielellisesti luotettaviin (21) ja kielellisesti epäluotettaviin (9).</p> <p>Kyselyaineistoja tasapuolisesti vertaamalla haluttiin tutkia, miten koulukiusaamiseen liittyvät käsitteet ja kysymykset tulisi esittää, jotta ne olisivat mahdollisemman luotettavia ja soveltuisivat ymmärrettävästi viittomakielisille oppilaille. Tutkimuksessa (2004) selvitetään, miten kahdella eri menetelmällä toteutettu aineistojen keruutavat vaikuttavat tuloksiin. Kahdella erilaisella kyselylomakkeella kerättyjä vastauksia tarkastellaan päämuuttujien; suora fyysinen, suora verbaalinen ja epäsuora psyykkinen kiusaaminen, kannalta tutkimusryhmittäin, luokittain, sukupuolittain ja vuosittain. Tutkimus on luonteeltaan empiirinen, monimenetelmällinen ja analyysissa käytetään Dan Olweuksen (1992) määrittelyä kiusaamisen eri tavoista. Aineistoa käsitellään ristiintaulukoinnin ja Khiin -neliötestin avulla.</p> <p>Viittomakielisessä erityiskoulussa 6 % vastaajista koki Olweuksen (1992) määritelmän mukaista koulukiusaamista. Viittomakielisellä koululla koettiin koulukiusaamista sekä suorana fyysisenä, suorana verbaalisena että epäsuorana kiusaamisen muotona, ja sitä koettiin viidennellä luokilla selvästi muita luokkia enemmän. Kiusatuiksi tulivat sekä tytöt että pojat.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin myös merkitsevä kiusaamisen vastavuoroisuusefekti. Kiusaamisen synnyn oppilaat molemmissa kyselyissä kokivat useimmiten (21 % vastaajista) olevan heidän kuuroutensa. Vuosina 1999 ja 2004 koulukiusaamisen kokemukset viittomakielisellä erityiskoululla olivat jotakuinkin samanlaisia. Ne, jotka hallitsivat hyvin suomen kielen, vastasivat kysymyksiin samansuuntaisesti kuin ne, jotka hallitsivat hyvin viittomakielen. Kielellisesti vielä epävarmojen oppilaiden (kielellisesti epäluotettavat) vastaukset osoittivat, että he eivät aina ymmärtäneet kysymyksiä tutkijan tarkoittamalla tavalla. Oppilaiden vastauksiin ovat voineet vaikuttaa heidän kulttuurinsa, kuuroutumisen ajankohta, eri kuulontasot, yhteisen kielen puuttuminen sekä mahdolliset muut lisävammat.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että olisi syytä kehittää metodeja kuulovammaisten koulukiusaamisen tutkimiseen; erityisesti visuaalisuuteen pohjautuvia kyselyitä tulisi kehittää. Koulukiusaamisen käsitteet pitäisi saada oppilaille helpommin ymmärrettäviksi. Jatkotutkimukset kuulovammaisten koulukiusaamisesta olisivat toivottavia niin oppilaiden kuin yhteiskunnan kannalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Koulukiusaaminen, kuulovammaisuus, viittomakieliset (ensikieli) oppilaat, viittomakieli, suomen kieli			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki yliopiston kirjasto			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution – Department Faculty of Behavioural Sciences	
Tekijä - Författare – Author Mirja Sepponen			
Työn nimi - Arbetets titel – Title Koulukiusaaminen viittomakielisten oppilaiden keskuudessa			
Oppiaine - Läroämne – Subject Special Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Licentiate of Research Jarkko Hautamäki, Marjatta Takala, Eila Lonka and Elina Kontu		Aika - Datum - Month and year March 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>113 + appendices 102</b>
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The licentiate video study in Finnish sign language aimed to determine whether bullying occurs in special sign language schools and how bullying is experienced. In all, 32 pupils from grades 5–9 participated in this sign language survey in 2004. The answers to the survey were compared to a Finnish language survey carried out in the same school group (N = 62, 36 boys and 26 girls) in 1999 for a Master's thesis (Sepponen 2001). In this survey, 30 pupils were separated into two groups based on their understanding of this Finnish-language bullying survey: reliable (21) and unreliable (9) pupils. It is important to compare the results from the Master's thesis because that Finnish language survey is still the only one carried out on school bullying in Finland. We wanted to find any changes in school bullying and compare it to a sign language survey (2004). This is important to verify the survey in sign language. In this study on bullying, the focus is on the bullies, as the pupils had hoped.</p> <p>The pupils' responses to the queries were evaluated both together and separately for each year, based on the type of outburst (direct physical, direct verbal or indirect psychological bullying) and according to group, grade and sex. The study, which was empirical, quantitative and qualitative, was based mainly on the theories of Dan Olweus (1992). We analyzed the data using SPSS software, using cross-tabulation and a chi-squared test.</p> <p>In sign language schools, bullying was experienced as direct physical, direct verbal or indirect psychological bullying. In the 5<sup>th</sup> grade pupils experienced much more direct bullying than did pupils in other grades. Both girls and boys experienced bullying. The study also found a significant "reciprocal effect" regarding bullying, as some of the bullied also bullied others (3%, in 2004). As many as 21% of the pupils attributed the bullying to their deafness: "Because I am deaf, others think of me differently from a hearing pupil." In the period between 1999 and 2004, the experiences of bullying were somewhat similar in special needs schools. Those who had mastered Finnish well (1999) answered the questions in the same way as those who had mastered sign language very well. The linguistically unreliable answers of the students unsure of the language used showed that they did not always understand the questions as intended by the researcher. The pupils' responses have been influenced by their culture, deafness, different levels of hearing, a lack of a common language and any other additional injuries.</p> <p>The concepts of bullying should be made easier for students to understand. External research on the bullying of hearing-impaired people would be desirable both for pupils and for society.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Bullying, hearing disabilities, sign language (first language), sign language students, Finnish language			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library			

## Esipuhe

Tässä liseniaattitutkimuksessa esittelen, vertailen, ja tutkin koulukiusaamista viittomakielisten oppilaiden keskuudessa viittomakielisten (kuurojen) koulussa Helsingissä vuonna 2004. Tarkoitukseni on luoda uusia luotettavampia menetelmiä, sekä saada uutta tietoa kiusaamiskokemusten lisäksi siitä, miten ja millä mittareilla viittomakielisten koulukiusaamisen tutkimukset tulisi toteuttaa, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman luotettavia. Vertaan oppilaiden kokemuksia vuonna 1999 eri menetelmällä, samalla koululla kerättyihin koulukiusaamisen kokemuksiin (pro graduni, joka valmistui 2001). Viittomakielisten koulu oli tutkimuksen tekohetkellä viittomakielisten (kuulovammaisten) erityiskoulu, joka on myöhemmin integroitunut kuulevien lähikouluun.

Tutkimus on jatkoa pro gradu -tutkimukselleni (Sepponen 2, 2001). Gradussa kävi ilmi, että viittomakielisten koulussa, jonka oppilaat ovat kuulovammaisia, oppilailta puuttuu yhteinen kieli, sillä viittomakieliset oppilaat ovat kaksikielisiä. Osa oppilaista puhuu suomen kieltä ja osa viittomakieltä, joka on heidän oma äidinkieltensä. Jotkut oppilaista puhuvat ja ymmärtävät molempia kieliä, toiset enemmän, toiset vähemmän. Lisäksi osa oppilaista käyttää kommunikoinnin tukena viittomia, osa viitottua puhetta ja osa tuki-viittomia. Kuuroutuneet ja huonokuuloiset henkilöt sen sijaan käyttävät kommunikointinsa tukena viitottua puhetta ja tukiviittomia, joissa hyödynnetään viittomakieltä.

Tutkimuksen tekohetkellä (1, 2004) viittomakielisten koulussa kaikki oppilaat käyttävät viittomakieltä (jota he ovat lukeneet ensimmäisestä luokasta alkaen). Huomioitavaa on, että vähemmistökieliryhmään kuuluvat viittomakieliset käyttävät pääsääntöisesti viittomakieltä. Tämän vuoksi oppilaat puhuivat ”sitä sun tätä”, kielen eri tasojen vaihteluista ja osaamisesta johtuen.

Havaittiin, että pro gradu -tutkimuksessa (2, 2001) käytetty suomenkielinen (kielellisesti luokiteltu) kyselylomake saattoi olla monelle oppilaalle kielellisesti vielä liian vaikea, koska viittomakieli on oppilaiden äidinkieli ja suomen kieli toinen (vieras) kieli. Toisaalta ongelmia on monia, sillä viittomakieliseen koulukiusaamistutkimukseen luotuja ”välineitä” on vähän. Siksi tässä liseniaattitutkimuksessa (1, 2004) yritetään luoda uusia tarkennettuja tutkimusmenetelmiä viittomakieliseen koulukiusaamisen tutkimukseen. Lisäksi aineiston avulla pyritään selvittämään, millä kielellä (viittomakieli vai

suomen kieli) ja minkälaisilla käsitteillä koulukiusaamisesta pitäisi puhua, jotta oppilaat, kielen eri tasoista ja mahdollisista muista pulmista huolimatta, ymmärtävät heille esitetyt kysymykset luotettavasti. Kuitenkin on otettava huomioon kunkin viittomakielisen oppilaan kuulontaso, eriasteinen ja erivaiheinen kielenkehitys sekä senhetkinen kielitaito. Tärkeää on myös, että tutkijat ymmärtäisivät viittomakielistä kulttuuria ja erityisesti koulukulttuuria, joka voi myös olla sidoksissa koulukiusaamiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tasapuolista ja luotettavaa tietoa ja löytää uusia hyväksyttyjä menetelmiä kertoa koulukiusaamisesta viittomakielisen koulun oppilaille, opettajille, koulun henkilökunnalle, vanhemmille, jatkotutkimusten tekijöille sekä yhteiskunnalle. Lisäksi tutkimuksella pyritään ehkäisemään ja vähentämään koululla mahdollisesti esiintyvää kiusaamista ja samalla parantamaan viittomakielisten oppilaiden koulunkäyntiä.

Kiitän seuraavia tutkimuksessa mukana olleita ohjaajia ja muita henkilöitä sekä eri tahoja:

Erityiskiitos lomakekyselyihin osallistuneille viittomakielisen erityiskoulun oppilaille, vanhemmille, opettajille, rehtorille ja muulle henkilökunnalle, joiden asiantuntemus tutkimusta tehdessä oli erittäin merkittävää!

Kiitän työni rakentavasta ja kokonaisvaltaisesta ohjauksesta, FT, dosentti, yliopistonlehtori Elina Kontua erityispedagogiikan asiantuntemuksesta. Kiitän toista ohjaajaa fonetiikan (logopedian) FT, yliopistolehtori Eila Lonkaa, työni kannalta merkittävästä logopedian tieteen alaan kuuluvasta ohjauksesta kuulovammaisuuteen, viittomakielisten oppilaiden vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyvissä kysymyksissä. Kiitän erityispedagogiikan emeritusprofessoria Jarkko Hautamäkeä asiantuntemuksesta, ohjauksesta ja yhteisestä, kivisestä polusta, jonka jouduimme tarpomaan tutkimuksen alussa ja sen eri vaiheissa. Kiitän KT, erityispedagogiikan dosenttia Marjatta Takalaa viittomakieleen liittyvästä, saadusta asiantuntemuksesta. Kiitän tilastotieteen asiantuntijoita VTT, dosentti, yliopistonlehtori Maria Valastetta merkittävästä ohjauksesta tulosten esittämisessä, tulostaulukoiden tulkinnassa sekä toteutuksessa sekä VTT, dosentti, yli-

opistonlehtori Kimmo Vehkalahta tilastotieteellisestä asiantuntemuksesta tässä haasteellisessa viittomakielisessä aineistossa sekä FT, dosentti ja emeritusprofessori Erkki Komulaista asiantuntevasta ohjauksesta.

Kiitän lisensiaattityön lausunnon antajia tarkastuksesta ja ansiokkaasta kokonaisvaltaisesta työstä.

Kiitän oikolukijaa työhön liittyvästä äidinkielen tarkastuksesta.

Kiitän kuulovammaisten lasten vanhempain liittoa, Kuurojen palvelusäätiötä sekä Kuurojen Liitto ry:n asiantuntijoita tutkimukseen liittyvästä yhteistyöstä. Lisäksi kiitän Comp Aid Oy:tä avusta kuvasymbolien toteutuksessa, Okka-säätiötä apurahasta sekä Prosing Oy:tä tulkkipalvelusta.

Osoitan kiitokseni myös Kuuloliiton Valkean talon opettajille ja kulttuurisihteerille, joilta sain asiantuntevaa perehdytystä kuulovammaisten kulttuuriin ja historiaan. Kiitän viittomakielen opettajia Caroline Heinrichsiä ja Kimmo Leinosta viittomakielen asiantuntija-avusta viittomakielisten käsitteiden tarkastuksessa sekä FM, erityisluokanopettaja Päivi Kärkkäistä asiantuntevasta näkökulmasta viittomakielisessä kulttuurissa. Kiitän kaikkia muita tutkimuksen syntyyn ja sen kehitykseen vaikuttaneita asiantuntijoita, joiden tuki ja ymmärrys tässä merkittävässä, kivikkoisessa ja erittäin antoisassa tutkimuksessa on ollut minulle ja koulun oppilaille erittäin tärkeää.

Lisäksi kiitän lämmöllä aviopuolisoani ja perhettäni saamastani tuesta sekä ymmärryksestä.

Helsingissä, maaliskuussa 2019, Mirja Sepponen

## Sisällys

<b>Esipuhe</b> .....	4
<b>1 Johdanto</b> .....	9
<b>2 Vaikea-asteinen kuulovammaisuus</b> .....	16
2.1 Kuulovammojen määritelmiä ja diagnooseja.....	16
2.2 Kommunikointi ja vuorovaikutus.....	21
2.3 Kuulovammaisten viittomakielinen kulttuuri.....	24
2.4 Kuulovammaisen lapsen varhainen kielen oppiminen.....	25
2.4.1 <u>Viittomakieli ja kaksikielisyys</u> .....	25
2.4.2 <u>Huonokuuloiset ja kaksikielisyys</u> .....	26
2.4.3 <u>Kielivalinnat</u> .....	27
2.5 Viittomakielisten oppilaiden kouluratkaisut ja tukitoimet.....	28
<b>3 Koulukiusaaminen</b> .....	32
3.1 Koulukiusaamisen määrittelyä.....	33
3.2 Erilaisia kiusaamisen tapoja.....	34
3.3 Kiusaaminen ryhmäilmiönä: kiusaajat, uhrat ja muut roolit kiusaamistilanteissa....	35
3.4 Koulukiusaamisen esiintyminen ja yleisyys.....	37
3.4.1 <u>Ajankohtainen koulukiusaaminen Suomessa ja muissa maissa</u> .....	37
3.4.2 <u>Koulukiusaamisen esiintyminen tyttöjen ja poikien kokemana</u> .....	39
3.4.3 <u>Koulukiusaamisen esiintyminen erikokoisissa ja -tyyppisissä kouluissa</u> .....	38
3.4.4 <u>Koulukiusaamisen esiintymisen tunnistaminen</u> .....	40
3.5 Koulukiusaamisen syitä.....	41
3.6 Koulukiusaamisen seurauksia.....	43
<b>4 Tutkimuskysymykset ja aineistot</b> .....	45
4.1 Tutkimuskysymykset.....	45
4.2 Aineiston keruu ja oppilaiden luokittelu.....	47
4.2.1 <u>Aineisto 1 - viittomakielinen videotutkimus</u> .....	47
4.2.2 <u>Aineisto 2 - suomenkielinen tulkkitutkimus</u> .....	51
<b>5 Aineistojen analyysi</b> .....	54
5.1 Aineisto 1 (2004).....	55
5.1.1 <u>Viittomakielinen videotutkimus</u> .....	55
5.1.2 <u>Suora fyysinen kiusaaminen</u> .....	56
5.1.3 <u>Suora verbaalinen kiusaaminen</u> .....	56
5.1.4 <u>Epäsuora kiusaaminen</u> .....	56
5.2 Aineisto 2 (1999).....	56
5.3 Käytetyt menetelmät.....	57
<b>6 Tulokset ja niiden arviointia</b> .....	58
6.1 Koulukiusaamisen esiintyvyys viittomakielisten oppilaiden keskuudessa.....	59
6.2 Suora fyysinen kiusaaminen.....	61
6.3 Suora verbaalinen kiusaaminen.....	64
6.4 Epäsuora kiusaaminen.....	66

6.6 Kiusaamisen esiintyminen taustamuuttujittain.....	67
6.7 Viittomakielisen (aineisto 1) ja suomenkielisen (aineisto 2) aineiston vertailua....	70
6.8 Tulosten yhteenveto.....	75
<b>7 Pohdinta.....</b>	<b>83</b>
7.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen.....	84
7.2 Kiusaamisen alkaminen.....	86
7.3 Kuurot ja kuulevat.....	87
<b>8 Luotettavuus.....</b>	<b>89</b>
<b>9 Tutkimuksen käytännön merkitys.....</b>	<b>96</b>
<b>10 Johtopäätökset.....</b>	<b>97</b>
<b>Taulukku luettelo.....</b>	<b>99</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>100</b>
<b>Liitteet.....</b>	<b>116</b>



# 1 Johdanto

Kaikilla lapsilla on oikeus turvalliseen ympäristöön jo YK:n ihmisoikeusjulistuksenkin perusteella (3.5.2008, artikla 1). Koulukiusaaminen on niin kotimaassa kuin ulkomailla suuri yhteiskunnallinen ongelma. Olweuksen (1992, 47) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus välttyä sorrolta ja tahalliselta, toistuvalla kiusaamiselta. Kiusaamista esiintyy myös etnisten ryhmien keskuudessa, jolloin sitä pidetään erityisen monimutkaisena ongelmana. Englannissa kiusaamista koki 57 % pojista ja 43 % tytöistä (Mukhtar & Mukhtar 2000, 207–218.). Nigeriassa viittomakielisistä, kuuroista uskontokuntiin kuulumattomista koulutytöistä väkivaltaa on kokenut 2,7 %, muslimeista 33,6 % ja kristittyistä 63,7 % (Arulogun, Titiloye, Oyewole ym. 2012, 1488–1496). Tiedotusvälineiden mukaan kiusaaminen on yleinen ilmiö myös muiden maiden viittomakielisissä kouluissa. Jopa lähes kolmasosa kouluikäisistä lapsista kertoo kiusaavansa toisia lapsia (Wagner-Czyz 2018).

Koulukiusaamisesta on myös keskusteltu suomalaisessa yhteiskunnassa vilkkaasti koko viimeksi kuluneen vuosikymmenen ajan, ja sitä on pystytty jonkin verran vähentämään mm. KiVa koulu -hankkeen avulla (Salmivalli 2008). Kiusaamisen yhä kasvavia ”juuria” ei kuitenkaan ole vielä kyetty poistamaan (Sepponen 2004, julkaisematon). Valitettavan monella on kouluajoilta muistissa erilaisia koulukiusaamisen tilanteita, jolloin kiusaamista ei ole aina pystytty tunnistamaan (Herkama 2012,13).

Kattavimmin kiusaamisongelman yleisyyttä ja siinä tapahtuneita muutoksia on Suomessa tutkittu vuosittain myös Kouluterveys-kyselyjen yhteydessä. Kouluterveys-kyselyn katsaus Helsingin tuloksiin (2017) osoitti, että koulukiusaamisesta kärsivät edelleen pojat, jotka ovat useimmiten myös itse kiusaajina. Erään kyselyn mukaan kiusaamista esiintyi eniten alaluokilla ja se väheni iän myötä. Samassa kyselyssä kiusaamista havaittiin esiintyvän Helsingissä koko maata enemmän peruskoulun alaluokilla ja lukiolaisilla ([www.stakes.fi/kouluterveyskysely](http://www.stakes.fi/kouluterveyskysely) 2017).

Tutkimuksissa on havaittu, ettei koulukiusaamiseen läheskään aina puututa (Mäntylä, Kivelä, Ollila ja Perttola 2013, 1–15), koska ilmiön määrittelemisen sekä mittaaminen on vaikeaa (Hamarus 2007, 13). Sukupuolitasolla koulukiusaamistutkimuksen (alkumittauksen) mukaan tytöistä 15,1 % ja pojista 21 % ilmoitti tulleen kiusatuksi useammin kuin kerran tai jatkuvasti (Outi Nikkanen, 2007, 23).

Kiusaaminen ei kuitenkaan ole poikkeuksellinen marginaali-ilmiö. Niin Suomessa kuin muualla tehdyt tutkimukset osoittavat kiistattomasti, että useimmissa luokissa on lapsi, joka joutuu toistuvan ja systemaattisen kiusaamisen kohteeksi (vrt. myös Sepponen 1, 2004). Kiusattujen lasten osuus oppilaista on ollut tutkimuksen tekohetkellä kuulevien koulussa (1, 2014) 5–15 %:n tasolla sen mukaan, mitä tutkimusmenetelmää on käytetty, esimerkiksi sen mukaan, onko kiusattujen identifioinnissa käytetty itse- vai toveri-arviointia (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4). Salmivalli (2019) on sitä mieltä, ettei kiusaamista voida kokonaan poistaa millään toimintamallilla; se ei lopu maailmasta, vaan siihen on puututtava yhä uudelleen.

Olweus (1992, 51) asettaa kuitenkin kiusaamisen ehdoksi toistuvuuden; tämä ehto on edelleen voimassa. Hamaruksen (2017, 13) mukaan on epäselvää, missä vaiheessa tekosten voidaan katsoa olevan toistuvia, ja sen vuoksi kiusaamista voi tapahtua useammin, kuin Olweuksen (1992) määrittelemässä ja soveltavissa tutkimuksissa on havaittu.

Kommunikoidessaan ympäristönsä ja läheistensä kanssa ihminen tarvitsee kielen. Ei ole aina itsestään selvää, mikä kuuron lapsen kieli on. Viittomakieli on ainut kieli, joka kuuron lapsen on mahdollista omaksua luonnollisella tavalla mallista ja vuorovaikutuksesta ilman opetusta. Kuuleva lapsi omaksuu puhutun kielen ilman varsinaista opetusta, jos hänen ympäristössään on ihmisiä, jotka kommunikoivat puhuen. Samalla tavoin lapsi voi omaksua viittomakielen, jos hänen kanssaan viitotaan. Kielen oppimisessa ja omaksumisessa Nikula (2015, 19) katsoo eron näiden välillä olevan merkittävä. (ks. Nikula (2015: 4.2 Biologinen kielikyky).

Viittomakielisistä oppilaista 6 % oli kokenut koulukiusaamista (Sepponen 2, 2001). Viittomakielisten historiaan ja kulttuuriin liittyy paljon arvoituksellisia asioita ja erityispiirteitä, joista tutkija kuulevana ihmisenä ei voi olla kuin osittain perillä (Sinkkonen 2000). Ne voivat kuitenkin vaikuttaa koulukiusaamisen syntyyn sekä tutkimuksen luotettavuuteen ja siksi tutkimus ei ole välttämättä vertailukelpoinen kuulevista tehtyjen tutkimusten kanssa (Sepponen 2, 2001).

Tutkimuksen koehenkilöistä osa oli synnynnäisesti kuulovammaisia. Jotkut oppilaista taas olivat sairauden tai vamman vuoksi syntymän jälkeen kuuroutuneita. Joillakin oppilaista oli perinnöllinen, tuntemattomasta syystä tai raskauden aikana syntynyt

kuulovamma sekä lisäksi kielellinen erityisvaikeus tai muu oppimisvaikeus. Oppilaat olivat siis saaneet kuulovamman eri vaiheessa, minkä vuoksi kuulontason vaihdellessa kielen hallinta on aina yksilöllistä.

Tutkimuksessa oli mukana myös lievästi kehitysvammaisia oppilaita, joilla kaikilla oli mukautettu opetussuunnitelma äidinkielessä, vieraissa kielissä tai kaikissa oppiaineissa. Korostettakoon vielä, että tutkimuksessa useimmat syntymäkuurot (sk) viittomakieliset oppilaat ovat kuulevasta perheestä, viittomakielisestä (vk) perheestä tai huonokuuloisesta perheestä eikä heillä kaikilla eri kuulotasojen ja kielen vuoksi ole kotona eikä koulussa yhteistä kieltä, ainakaan heti, vaikka se ympäristöstä ajan myötä omaksutaan.

Huomioitavaa on, että yhteistä kieltä ei aina ole myöskään opettajan kanssa.

Koulukiusaamiseen ja sen ymmärtämiseen viittomakielisessä koulussa ja kulttuurissa vaikuttavat monet seikat, sillä viittomakielisten kuurojen kuulovaurio ja sen vaikeusaste ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä (Lonka & Jauhiainen 2009, 220). Pohjoissuomalaisia kuulovammaisia lapsia koskevan väitöstutkimuksen mukaan jopa 30–40 %:lla kuulovammaisista lapsista on kuulovian lisäksi myös muita oireita, kuten hankinnaisia kuulovikoja, joita esiintyy 16 %:lla, ja etiologialtaan tuntemattomia kuulovikoja 36 %:lla. Kirjallisuuden mukaan useat syyt voivat vaikuttaa kuulovikojen syntyyn. Yhtenä syynä voivat olla mutaatiot. Muita oireita voivat olla: 1. kehitysviivästymät ja oppimisvaikeudet 2. näkövammat 3. liikunnallisen kehityksen poikkeavuudet 4. pään ja kaulan alueen rakennepoikkeavuudet 5. muut rakennepoikkeavuudet tai muut oireet/sairaudet.

Tavallisimpia kuulovammaisten lasten oireita ovat kuitenkin eriaisteiset kehityksen viivästymät ja kehitysvammaisuus (Häkli 2014, 446–451). Edellä esitetystä syystä oppilaiden kielen tasoissa ja käsitteellisessä ymmärtämisessä voi olla suuriakin vaihteluja (Sepponen 2, 2001). Kuitenkin viittomakielisen kuurojen yhteisön jäseniä yhdistävä ominaisuus on viittomakieli eikä kuulon puuttuminen (Sorri 2010, 17–18).

Edellä mainitut seikat ovat vaikuttaneet tutkimuksessa esiintyvien koulukiusaamisen käsitteiden ja kielen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Tämän voi havaita muun muassa siitä, että oppilaiden vastaukset olivat useissa eri kysymyksissä ristiriitaisia, mikä vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen.

Tämän menetelmällisesti monimuotoisen ja varsin haastavan tutkimuksen tarkoituksena on luoda uusia menetelmiä ja saada tarkennettua tietoa siitä, esiintyykö koulukiusaamista viittomakielisten koulussa ja jos, niin millaista kiusaaminen on. Eroaako nyt 1(2004) toteutettu viittomakielinen aineisto aikaisemmasta suomenkielisestä vertailuaineistosta, 2 (1999) ja tasapuolisuuden vuoksi verrata, miten se suhteutuu tähän nyt toteutettuun aineistoon 1 (2004). Lisensiaattityön pyritään myös luomaan uusia menetelmiä viittomakielisen koulukiusaamisen tutkimukseen ja kertoa mahdollisesta koulukiusaamisesta viittomakielisten ja viittomia käyttävien oppilaiden keskuudessa viittomakielisten (kuulovammaisten) koulussa. Huomioitavaa on, että viittomakielisten koulu on tutkimuksen teon jälkeen lakkautettu ja oppilaat integroitu kuulevien sekä viittomakielisten kouluihin.

Aineiston keruuta varten kehitettiin aikaisemmasta tutkimuksesta (Sepponen 2, 2001) kielellisesti ja menetelmällisesti tarkennettu visuaalinen kyselomake, pyrkimyksenä tuottaa uutta luotettavaa tietoa, jossa toteutuvat sekä sisällölliset (Olweus 1992) että tilastotieteelliset (Vehkalahti 2014, 20) näkökulmat. Kyselylomaketta varten nauhoitettiin viittomakielinen video, joka esitettiin oppilaille tutkimuksen teon yhteydessä. Visuaalisen viittomakielisen videon tueksi laadittiin suomenkielinen paperinen kysely- ja vastauslomake, johon oppilaat vastasivat videon kysymysten avulla rasti ruutuun -periaatteella. Kyselylomaketta täsmennettiin kirjallisuuden (Sepponen 2, 2001) avulla sekä opettajien, oppilaiden ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa, jotka tarkastivat ja hyväksyivät lomakkeen kielellisen ja käsitteellisen sopivuuden tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa pyrin Olweuksen (1992, 15-56) määrittelemän koulukiusaamisen teorian, kirjallisuudesta saadun tiedon ja uuden menetelmän avulla edistämään keinoja päästä eroon koululla mahdollisesti esiintyvistä koulukiusaamisesta sekä etsimään ja luomaan uusia menetelmiä perehtyä viittomakielisten oppilaiden mahdollisesti kokemaan koulukiusaamiseen. Tutkimuksen keskiössä ovat viittomakieliset ja viittomia käyttävät oppilaat luokilta 5-9 (ks. myös luku 2) sekä tutkimuksen eettisyys (Mustajoki 2016).

Viittomakielinen-termi tuli käyttöön Suomessa v. 1999 tehdyn lakiuudistuksen jälkeen. Kuurojen yhteisö kieli- ja kulttuurivähemmistönä on nykyisin yhä enemmän tunnus- tettu, tutkittu ja kehittyvä, ja myös viittomakieli kehittyy jatkuvasti. Kirjallisuudessa on kuitenkin huomattavia mielipiteen ja perspektiivin eroja, sillä viittomakielisten kuurojen sosiaalinen asema (SDO), kommunikaatiotaidot, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot sekä niiden kehitys eivät vastaa tämänhetkistä käytäntöä, vaan vaativat lisätutkimuksia (Mitchell & Karchmer 2004, 138–163). Kulttuuri ja kielen eri tasot voivat osalla kuu- roista vielä vaikeuttaa koulukiusaamisen käsitteiden ymmärtämistä; aihetta käsittelevä kirjallisuus antoi tähän mutkikkaaseen tutkimukseen tarvittavan lisän: Lonka ja Korpi- jaakko-Huuhka (2005). Jotta voidaan puhua syntymäkuuroista lapsista, sisäkorvaistut- teesta ja siihen liittyvistä valinnoista (syntymäkuuron lapsen kohdalla), pidetään välttä- mättömänä ymmärtää kuurojen historiaa, kulttuuria ja kieltä (Nikula 2015, 39).

Kirjallisuudessa esiintyy kaksi eri tapaa lähestyä kuuroutta. Lääketieteellisessä diskurs- sissa kuurot määrittyvät kuulovammaisiksi, mutta sosiokulttuurisessa diskurssissa heidät nähdään kieli- tai kulttuuriryhmän jäseninä. Siksi yksilön samaistuminen kuuro- jen yhteisöön, sen hyväksymiseen ja jäsenyyteen, vaikuttaa ratkaisevasti yksilön omaan identiteettiin sekä siihen, että yksilö tuntee olevansa yhteisön jäsen. Lisäksi jäsenyyden kriteerinä pidetään neljää asiaa: henkilö ei kuule (audiologinen kriteeri), hänellä on halu olla samankaltaisten kanssa yhdessä (sosiaalinen kriteeri), hän käyttää viittomakieltä (kielellinen kriteeri), ja hän osallistuu aktiivisesti kuurojen asioiden ajamiseen (poliitti- nen kriteeri). (Jokinen 2000, 100).

Nykyisin käynnissä on rakennemuutos, joka muuttaa koko maailmaa. Sosiaalisen median ja verkkomediassa kiertävien tunteiden tutkimus osoittaa, että tunteet tarttuvat; opimme olemaan tietyllä tavalla vihaisia tai rohkaistumme puhumaan vihaisesti, kun muutkin tekevät niin. Lisäksi vihapuhe on usein niin jyrkkää, että siihen ei pääse vaikut- tamaan aina toivomallaan tavalla (Kantola 25.2.2019). Koulukiusaaminen on kiusaami- sen kohteeksi joutuville yksittäisille lapsille kehityksellinen riski, jonka vaikutukset ulottuvat aikuisuuteen saakka. (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4). Lisäksi koulukiusaa- minen on oletuksen mukaan monelle opettajalle sisällöllisesti epäselvä ja käsitteellisesti yksiselitteinen ilmiö, joka vaatisi ehdottomasti laaja-alaisempaa tietoa ja lisäkoulutusta (Sepponen 2, 2001). Opettajan viestintää ja kommunikaatiota voidaan myös parantaa ja

hahmottaa kommunikaatiokäsitteen avulla (Kontu 2004, 114). Kuulevia oppilaita tutkitessa on havaittu koulujen tarvitsevan kipeästi käyttöönsä tehokkaita malleja kiusaamisen vähentämiseksi (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 3), sillä viittomakieltä käyttävillä (kuulovammaisilla) opiskelijoilla, joilla on erityiset kasvatukselliset tarpeet, on valtaväestöä suurempi riski joutua kiusatuksi ja tulevaisuudessa sen vuoksi jopa syrjäytyä yhteiskunnasta (Dixon, Smith & Jenks 2004, 41–58).

Tässä liseniaattityössä käytän pääsääntöisesti norjalaisen professori Dan Olweuksen (1992-2010) määrittelemiä teorioita. Olweusta pidetään yhtenä koulukiusaamisen alan merkittävimmistä ja ansioituneimmista tutkijoista koko maailmassa. Olweus on dokumentoinut useita myönteisiä vaikutuksia lukuisissa koulukiusaamisen tutkimusarvioinneissa, kuten Bullying Prevention Program OBPP (kiusaamisen vastaisessa ohjelmassa), joka on toteutettu monessa maassa, kuten Norjassa, Yhdysvalloissa, Ruotsissa, Islannissa ja Liettuassa (WORLD 2017. Anti-bullying Forum, May 7-9- Stockholm, Sweden). Olweuksen (2016) mukaan kiusaamisen vastaisessa valtakunnallisessa lainsäädännössä kiusaaminen on edelleen yksi kiireellisimmistä kysymyksistä, joita nuoret kohtaavat. Siksi Olweus (2016) pitää (OBPP) näyttöön perustuvia, ennalta toteutettuja ehkäisyohjelmia yhtenä parhaista välineistä kiusaamisen vähentämisessä. Olweus on lisäksi saanut useita palkintoja ja tunnustuksia toteutettuaan tutkimus- ja integraatiohankkeita koulukiusaamista vastaan, muun muassa 2011-2012 APA:n palkinnon arvostetusta panoksesta tutkimuksen julkiseen politiikkaan (ks. myös D Olweus-2010-psycnet.apa.org). Olweuksen (2010) mukaan ”kiusaaminen koulussa” -estämisohjelman tarkoituksena on ollut vähentää kiusaamista ja saada näin parempia vertaisryhmiä opiskelijoiden keskuudessa alkeis-, keski- ja yläasteilla. Olweuksen (2010) mukaan vertaisvakoilun peruspäätelmä on, että oppilasta kiusataan tai uhataan, kun hän altistuu toistuvasti ja ajan mittaan yhden tai useamman muun opiskelijan kielteiselle toiminnalle (negatiiviset tai aggressiiviset teot). Uutta ja erityisen tärkeää Olweuksen (2010) mukaan on kiusaajan ja uhrin valtakunnallinen rekisteröiminen (bully/viktim-ongelmat).

## 2 Vaikea-asteinen kuulovammaisuus

### 2.1 Kuulovammojen määritelmiä ja diagnooseja

Perustan seuraavan jakson (1, 2004 tehdyn tutkimuksen) vaikea-asteisesta kuulovammaisuudesta erityisesti Lonkan ja Korpjaakko-Huuhkan (2005) kirjallisuuteen.

Tutkimus käsittelee teoreettisesti sekä konkreettisesti erittäin vaikeasti kuulovammaisten oppilaiden koulunkäyntiin, kuuron lapsen kielen ymmärtämiseen, kuulon ja kielen kuntoutukseen sekä kommunikointiin liittyviä näkökulmia (ks. myös Heikkilä, Lonka, jne. 2018). Kuuroutta voidaan tarkastella kahdesta melko erilaisesta näkökulmasta: audiologisesta ja lääketieteellisestä näkökulmasta kuulon puutteena ja toisaalta sosiokulttuurisena sekä kielellis-kulttuurillisena tarkasteluna viittomakielen ja kuurojen kulttuurin kautta koettuna rikkautena (Nikula 2015) Kuurojen yhteisö ei ole kovin homogeeninen, sillä se muodostuu eri tavoin kokevista, erilaisista ja eri määrin kuulevista yksilöistä siinä missä mikä tahansa muukin ryhmä. Myös viittomakielen taso vaihtelee. Jos kuurous ajatellaan sairaudeksi, vammaksi tai puutteeksi, on luontevaa kysyä, miten lasta hoidetaan niin, että hänet saadaan kuulevaksi ja vaivattomasti liittymään perheeseensä ja kuulevaan yhteiskuntaan (Nikula 2015, 19). Eri näkökulmat sen sijaan auttavat päättäjiä ymmärtämään kuurojen kommunikointitarpeet ja erityisesti viittomakielen tärkeyden suunnitellessaan kuurojen opetuksen kehittämistä (Mulatin 2018).

Kuulojärjestelmä erottaa monenlaisia ääniä ja antaa meille mahdollisuuden ymmärtää puhetta ympäristössä, jossa melutaso voi olla itse asiassa korkeampi kuin puheen taso. Siksi voi olla vaikeampaa ymmärtää puhetta taustakohinan vuoksi meluisassa ympäristössä, kuin mitä puhtaan äänen kynnysarvon perusteella voitaisiin olettaa (Dietzin 2014, 68). Viittomakieli on kuulovammaisen parhaiten hallitsema tai jokapäiväisessä elämässä eniten käyttämä kieli, jonka käyttäjäksi lapsi samaistuu (Jokinen & Martikainen 2005, 240). Tähän mennessä kuitenkin lasten sisäkorvaistutteen hoito on vakiinnuttanut asemaansa vaikeasti ja erittäin vaikeasti kuulovammaisten lasten kuntoutusmuotona, sillä

Suomessa on noin 350 istutetta käyttävää lasta. (Sumen 2010, 189). Olennaista tässä tutkimuksessa onkin se, miten kuuro oppilas ymmärtää koulukiusaamiseen liittyvät käsitteet.

**Yleiskäsite kuulovammainen** tarkoittaa henkilöä, jolla on jonkinasteinen tai -laatuinen kuulon alennus, lievistä huonokuuloisuudesta täydelliseen kuurouteen.

**Sosiaalisesti kuulonalenemaa** määriteltäessä huonokuuloisena pidetään henkilöä, jolla kuulovamma on osittainen ja joka kuulee puhetta ja pystyy kommunikoimaan kuulokojeen avulla käyttämällä tukena huuliolukua. Suurin osa yleisopetuksen kuulovammaisista kuuluu tähän ryhmään.

**Kuuroutunut** on henkilö, joka on menettänyt kokonaan kuulonsa puheen oppimisen jälkeen ja joka usein kommunikoi puheella tukimenetelmien, kuten tekstitulkkauksen tai viitotun puheen avulla. Pelkästään kuulon kautta hän ei saa selvää puheesta kuulokojeenkaan avulla. Nykyisin suurin osa lapsista saa käyttöönsä sisäkorvaistutteen.

**Kuuro** on syntymästään tai varhaislapsuudessaan kuulonsa menettänyt, joka ei saa puheesta selvää kuulokojeenkaan avulla. Hän kommunikoi pääasiassa viittomakielellä, joka on hänen ensikielensä. Nykyään sisäkorvaistutteen saa Suomessa noin 80 % vaikeasti kuulovammaisena tai kuurona syntyneistä lapsista.

Normaalikuuloisuuden rajana pidetään 10-20 dB:n kuulon tasoa. Jos puhekuulon kynnystaso on laskenut n. 30 dB, puhutaan sosiaalisen kuulemisen rajasta, jolloin henkilöllä on vaikeuksia seurata keskustelua ja osallistua siihen. Kuulontason ollessa 60-65 dB henkilö kuulee ja ymmärtää puheen noin metrin etäisyydeltä. Tätä kutsutaan puhekuulorajaksi. Kuurouden rajana voidaan pitää 85-90 dB (Kuuloliitto ry 2019).

Kuulemisen ongelmat kuulonkypsymisiässä vaikeuttavat kielen kehitystä ja kielen käyttöä puheessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, oppimisessa ja viestinnässä. Jo lievän, pitkään kestäneen kuulon aleneman on todettu aiheuttavan lievää kielellisen kehityksen viivästymää. Kuulovamma saattaa hidastaa lapsen varhaista kielenkehitystä niin, että hänen kielelliset taitonsa ovat vielä kouluiässä muita heikommat.

Kuulovammojen varhaisen havaitsemisen uusista menetelmistä tavallisin on OEA-seulonta eli sisäkorvan kaikututkimus. Toinen menetelmä on ABR-mittaus eli aivo-runkoherätevästeen mittaus (Kuuloliitto ry 2019).

Pohjoissuomalaisia kuulovammaisia lapsia koskevan väitöstutkimuksen mukaan jopa 30–40 %:lla kuulovammaisista lapsista on kuulovamman lisäksi muitakin oireita, jotka



vaikuttavat kehitykseen ja jotka on syytä huomioida kuntoutuksessa. Tavallisimpia olivat kehityksen ja älyllisen oppimiskyvyn poikkeavuudet. Lasten kuulovammojen yleisin syy oli perinnöllinen (47 %). Hankinnaisia kuulovikoja oli 16 % ja etiologialtaan tuntemattomia 36 % (ks. myös Suomalaisen lääketieteen seura Duodecim, julkaisu 24.1.2019). Tulokset osoittavat, että kuulovikojen syntyyn vaikuttavia tekijöitä voivat olla myös mutaatiot (Häkli 2014, 446–451), joista yksittäinen mutaatio tai mutaatio toisen geenin sisällä voi niin ikään johtaa monenlaisiin häiriöihin (Kytövuori 2017). Myös Connexin 26-geenin 35delG-mutaatio, (DNA-tutkimus) osoittaa, että 1/800-1/1000 lapsesta syntyy kuurona ja noin puolella heistä kuurous on perinnöllistä. Peittyvästi periytyvästä, oireyhtymään liittymättömästä kuuroudesta noin puolet ja kaikista kuuroustapauksista noin 15 % selittyy Connexin 26- (Cx26/G/JB2) -mutaatioilla.

Suomessa esiintyy valtamutaationa 35delG-mutaatio, jonka kantajuusfrekvenssi on noin 1/50. 35delG-mutaation suhteen homotsygooteilla kuulovika voi vaihdella lievästä vakavaan (Yhtyneet Medix-laboratoriot 11.10.2018). Muita oireita jaoteltiin seuraavasti: 1. kehitysviivästymät ja oppimisvaikeudet 2. näkövammat 3. liikunnallisen kehityksen poikkeavuudet 4. pään ja kaulan alueen rakennepoikkeavuudet 5. muut rakennepoikkeavuudet tai muut oireet/sairaudet. Tavallisimpia kuulovammaisten lasten oireita ovat kuitenkin eriaisteiset kehityksen viivästymät ja kehitysvammaisuus, joiden merkitys lapsen kuntoutumisennusteessa on yleensä oleellinen. Myös muiden oireiden lukumäärällä on tutkimuksen mukaan merkitystä. Havaittiin, että 36 lapsella (16,8 %) oli todettu kehitysviivästymä tai oppimisvaikeus, 21:llä (9,8 %) muu neuropsykiatrinen oireisto, 22:lla (10,3 %) liikunnallinen kehityksen häiriö, 23:lla (10,3 %) näkövamma, 24:llä (11,2 %) pään ja kaulan alueen epämuodostumat ja 16:lla (7,5 %) muita rakennepoikkeavuuksia, kuten epilepsia, ADH tai autismi. Lisäksi havaittiin, että mitä enemmän kuulovammaisella lapsella on muita oireita, sitä huonompi on yleensä kuntoutumisen ennuste (Häkli 2014, 446–451). Tutkimuksen mukaan lapsen kuulovian etiologialla on myös merkitystä muiden oireiden esiintyvyydessä ja lisäoireita esiintyy enemmän lapsilla, joiden kuulovian syy on raskaudenaikainen infektio tai keskossuus, kuin lapsilla, joiden kuulovian syy on tuntematon tai johtuu perintötekijöistä. Keskossuus, siihen liittyvä tehohoito ja raskauden ajan infektiot ovat riskitekijöitä kuulovian lisäksi monille muille sairauksille ja kehityksen viivästymille. Häklin (2014) aineistossa 23:lla 35:stä lapsesta, joiden kuulovian etiologia oli hankinnainen, todettiin kuulovian lisäksi muitakin oireita. Sen sijaan niillä lapsilla, joiden kuulovian syy jäi tuntemattomaksi tai joiden

kuulovika oli perinnöllinen, muita oireita oli selvästi vähemmän; näitä oli 78 lasta 179:stä (43,6 %). Kuulovammaisten lasten muut oireet ovat tavallisia ja hyvin vaihtelevia, minkä vuoksi kuulovammaisen lapsen kuntoutus tulee aina suunnitella lapselle yksilöllisesti (Häkli 2014, 446–451). Vastoin ennako-oletuksia lisäoireet olivat lievissä kuulovioissa yhtä tavallisia kuin vaikea-asteisissa (Häkli 2014, 1).

Kuuloviat ovat yleisimpiä terveysongelmia. Sorri (2000, 77–88) jakaa ne kahteen päätyyppiin: konduktiivisiin ja sensoneuraalisiin kuulovikoihin (käsitteille ei ole yleisesti hyväksyttyjä suomennoksia). Konduktiivisessa kuuloviassa eli johtumiskuuloviassa (äänen johtumishäiriössä) ulkoilmasta tuleva ääni ei pääse vapaasti etenemään sisäkorvaan. Kuulovian aiheuttaja on silloin joko ulkokorvan tai välikorvan alueella eikä yleensä huononna puheen erottamista. Tämä konduktiivisen ja sensoneuraalisen kuulovian (sekatyyppinen) yhdistelmä ei yleensä huononna puheen erottamista. Sensoneuraalisessa kuulovammassa kuulemisen ongelmat sen sijaan johtuvat kuuloaivokuoren häiriöstä, jolloin lapsen on hankala erottaa erilaisia äänteitä toisistaan ja puheen ymmärtäminen on vaikeaa (Haynes ym. 2006, 293–299; Sorri 2005, 80). Sekatyyppinen kuulovamma on konduktiivisen ja sensoneuraalisen kuulovamman yhdistelmä.

Fortnumin ym. (2001) mukaan vaikeusasteeltaan erilaisten kuulovikojen etiologia vaihtelee, sillä vaikean kuulovian aiheuttajana on lievää kuulovikaa useammin geneettinen, prenataalinen tai postnataalinen syy. Lievempien kuulovikojen esiintyvyydestä ei ole tarkkaa tutkittua tietoa, mutta lievät ja keskivaikeat kuuloviat ovat lapsilla kuitenkin yleisimpiä ja niiden esiintyvyys näyttää kasvavan iän myötä (Dietz ym. 2009; Fortnum ym. 2001; Stevens ym. 2011). Vaikeusasteiltaan kuuloviat jaetaan lieviin, keskivaikeisiin, vaikeisiin ja erittäin vaikeisiin (Sorri 2000, 77–88). Kuulovikojen vaikeusasteiden luokittelu pohjautuu WHO:n työryhmän esitykseen (1991) ja EU:n vaikeusasteluokitukseen (1996), jonka määrittelyt perustuvat EU:n työryhmän suositukseen. Sen mukaan kuulonmittaustaajuusalue jaetaan kolmeen osaan: pienet taajuudet (<0,5 kHz), keskitaajuudet (0,5–2 kHz) ja suuret taajuudet (2 kHz–8kHz).

Viittomakielisten koulussa oppilaiden kuuloviat on jo ennen kouluun tuloa luokiteltu opetusryhmiä varten eriasteisiksi. Luokitus tehdään yleensä paremman korvan puhealueen kuulokynnysten keskiarvon perusteella. Puhealueen taajuuksien keskiarvo (pure tone average, PTA) määrittyy äänesaudiometriassa mitattujen 0,5–4 kHz:n taajuuksien

äänten kuulokynnysten keskiarvona. Termiä kuuro tai kuurous ei tulisi käyttää puhuttaessa kuulovian vaikeusasteesta, vaan se tulee varata sosiokulttuuriseen kontekstiin. Tällöin kuurolla tarkoitetaan kielellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti viittomakieliseen yhteisöön identifioituvaa henkilöä. Vaikea-asteinen kuulovamma määritellään 70 ja 95 dB:n välille (Sorri 2000, 80–81). Tällöin lapsi ei saa enää selvää puheesta ilman kuulokojetta. Puheenkehitys on selvästi viivästynyttä ja sanavarastossa on puutteita. Puheen ymmärtäminen voi olla vaikeaa ja äänen rytmi häiriintynyttä. Siksi viittomien apuna joudutaan käyttämään huuliolukua. Todettaessa erittäin vaikea-asteinen kuulovamma (95 dB), lapsi ei kuule omaa ääntään eikä puhetta ilman kuulokojetta, usein ei sen avulakaan. Edellä mainituista syistä lapsi hahmottaa kyllä puheen rytmin, mutta puheesta hän ei saa mitään selvää (Takala 2002, 37). Näissä tapauksissa viittomakielen käyttö on tarpeellista.

Viittomakielisessä kulttuurissa myös lapsen ja perheen arkeen on tullut uusia menetelmiä ja hoitomuotoja esimerkiksi sisäkorvaistutteen kehittyessä Sumen (2010, 189) mukaan lasten sisäkorvaistutehoito on vakiinnuttanut asemaansa vaikeasti ja erittäin vaikeasti kuulovammaisten lasten kuntoutusmuotona. Aikaisemmin perheiden käytössä oli (ennen SI-leikkausta) useita eri kommunikaatiomenetelmiä, jotka vaikeuttivat arjen toimintoja. Leikkauksen keksimisen jälkeen menetelmät vähentyivät ja perheet keskittyivät puhuttuun kieleen. Tämä helpotti huomattavasti lapsen ja perheen arkea, sillä leikkauksen jälkeen lapsi on tietoinen ympäristön äänistä ja kykenee toimimaan itsenäisemmin ympäristössä. Huomioitavia seikkoja ovat myös lapsen tukeminen, kunkin henkilön yksilöllinen oppimiskyky, kuulon ja muiden aistien hyväksikäytön edellytykset sekä muut motivaatiotekijät (Lindsay, Drockrell ja Mackie 2008, 13–14). Erityisongelmista kärsivillä lapsilla on myös suurempi riski opetuksellisille ja sosiaalisille ongelmille. Heikomman sosiaalisen aseman ja usein jopa suurempien vertaisryhmäongelmien vuoksi on mahdollista, että ennuste uhriksi joutumiselle on synkempi. Tällöin tulisikin huomioida joidenkin lasten heikommat kommunikaatiokyvyt, koska monet kiusaamisen vastaiset suunnitelmat painottavat toimintamalleja, joissa lapset itse päivittäin käsittelevät ja ehkäisevät kiusaamista yksin tai vertaisryhmissä. Sen jälkeen voitaisiin sanoa, vaatikko erityisoppilaiden uhriksi joutumisen ehkäisy erilaisia metodeja niissä tapauksissa, joissa lapsilla on kommunikointiin ja kielen kehitykseen liittyviä ongelmia tai muita erityistarpeita. Sillä yksilölle ja perheelle kuulovika on merkittävä ongelma,

koska se vaikuttaa usein lapsen kielen ja puheen kehitykseen sekä pitkän päälle koko hänen elämäänsä (Uimonen ym. 2005, 87).

## **2.2 Kommunikointi ja vuorovaikutus**

Tuore tutkimus nuorten kaksikielisyydestä osoitti sen olevan nuorten mielestä niin positiivinen kuin negatiivinen asia. Epävarmuutta tosin aiheutti oman kakkoskielen (suomen kieli tai viittomakieli) heikompi käyttötaito (Lätti 2017; ks. myös Grosjean 2008; Baker 2011). Tutkimuksen mukaan kehittyäkseen tasapainoiseksi kaksikielinen lapsi tarvitsee erityisesti vähemmistökielen syötöstä. Siksi viittomakieleen panostaminen koulussa ja muussa lapsen elämässä auttaisi kehittämään sekä kieltä että identiteettiä. Lapsen ja vanhempien vuorovaikutukselle se olisi ensiarvoisen tärkeää (Kanto 2016). Lähteissäni todetaan, että jos lapsi ei opi kieltä kunnolla, kielen keskeneräisyys voi näkyä koulussa väärinymmärryksinä oppilaiden välillä. Silloin, kun oppilaat eivät vielä ymmärrä toisiaan, voi syntyä riitelyä, kateutta ja aggressiivista purkautumista (Sepponen 2, 2001, 47).

Viittomakielisten (kuulovammaisten) kommunikaatiomenetelmät jakautuvat oraaliin eli puhetta käyttäviin ja manuaaliin eli viittomiin perustuviin menetelmiin (Takala 2002, 29–42). Käyttäessään edellä mainittuja menetelmiä viittomakieliset kuurot kommunikoivat kuitenkin yleensä viittomakielen avulla. Huomioitavaa on, että viittomakieli on viittomakielisten oppilaiden oma äidinkieli ja suomen kieltä viittomakieliset oppilaat opiskelevat ensimmäisen vieraan kielen tavoin. Kielen valintaan vaikuttavat yleensä vanhempien kielelliset taustat. Sisäkorvaistutteen saaneet oppilaat käyvät kuuroille tarkoitettuja kouluja, jotka tarjoavat kaksikielistä sekä kahden kulttuurin opetusta.

Viittomakielen käyttöön opettajat arvelivat 53 %:n oppilaista asennoituvan myönteisesti, ja 31 % opettajista koki, että lapsen sisäkorvaistutteen avulla saavuttama kuulo vastasi kuulevan lapsen kuuloa. (Takala 2015, 254).

Ihmisen kielikyvyllä ja -ilmaisulla on monta ilmenemismuotoa, joista yksi on viitottu kieli. Viitotuilla kielillä tarkoitetaan kuurojen yhteisöissä eri puolilla maailmaa kehittyneitä viittomakieliä, jotka perustuvat käsien, kasvojen ja vartalon käyttöön viestin välittämässä. Viittomakielistä yhdelläkään ei ole vakiintunutta kirjallista muotoa. Viittomakielillä ei ole kirjallista kulttuuria eikä kirjakieltä, mutta viittomakielissäkin on eri tyyllilajeja. Arkikeskustelu, puheenvuoro kokouksessa ja runo ovat tyylliltään erilaisia sekä viitotuissa että puhutuissa kielissä. Viittomakieli ei noudata sanatarkasti puhutun

kielen rakennetta vaan perustuu tilan ja ilmeiden käyttöön viittomakielen oman kieliopin mukaisesti (Malm ja Östman 2000, 9–19).

Kielen fonologista ja morfologista perusrakennetta ovat tutkineet muun muassa Fucsh 2004 ja Savolainen 2006, kielen omaksumista Takkinen 2002, 2003, historiaa ja muutosta Raino 2000 ja Jantunen 2001, 2003; Mesch 2006), onomastiikkaa Raino 2004, sekä sosiolingvistiikkaa Hoyer 2000, 2004, 2005. Epävarmuutta omasta kaksikielisyydestä aiheutti kuitenkin nuorten oman toisen kielen (suomen kieli tai viittomakieli) heikompi käyttötaito (Lätti 2017) (ks. myös Grosjean 2008 ja Baker 2011). Sorrin (2010, 17–18) mukaan viittomakieli, (eikä kielen puuttuminen) on nimenomaan viittomakielisiä yhdistävä tekijä.

Viittomakielten nykyistä lukumäärää ei tarkoin tunneta, mutta SIL International (Summer Institute of Linguistic) on Ethnologue-teoksessa listannut maailmassa olevan ainakin 103 viittomakieltä. Huomioitavaa on, että kaikkia kieliä ei kuitenkaan ole dokumentoitu. Oletetaan, että teoriassa olisi olemassa yhtä monta viittomakieltä kuin on puhuttuja kieliä (Malm & Östman 2000, 9–19).

Viittomakielessä sanat muodostuvat foneemeista, jotka ovat rakentuneet spatiaalisesti. Muutos yhdessä foneemissa voi muuttaa koko sanan tai viittoman merkityksen (Meronen 2004, 16–17). Joissakin viittomakielissä perusmuotoihin lisätään vielä käden orientaatio (kämmenten ja sormien suunta viitottaessa), sekä kasvojen ilmeet. Viittoman alaparametrejä ovat käden tai käsien kosketusalue sekä käsien muodostelma. Vaikka alaparametrit voivat erottaa viittoman merkityksen toisesta viittomasta, niitä ei pidetä viittomakielen varsinaisina foneemeina, vaan ne ovat usein käsimuodon tai viittomapaikan alaluokkia. Viittomasta erotetaan lisäksi kahdeksan pääfoneemityyppiä, joita ovat käsimuoto, orientaatio, artikulaatiopaikka ja liike, pään ja vartalon liike, ilme sekä huu-ltio. (Meronen 2004, 17.) Jantusen (2009) mukaan viitotun kielen tavut eivät vastaa muodollisesti puhutun kielen tavuja, vaan identifioituvat käden tai muun artikulaattorin, esimerkiksi pään, tekemiseksi tai liikesarjoiksi (ks. myös <http://oppiminen.yle.fi/viittomakieli>). Suomessa lähes kaikissa suomalaisen viittomakielen viittomissa on liike, mutta poikkeuksena ovat numerot 1–8 sekä osa sormiaakkosista. Liikettä kuvatessa voidaan määritellä liikkeen suunta, tapa, käsien yhteistoiminta ja kosketus. Usein liikettä

määritellessä tarvitaan jokaista neljää piirrettä. Suomalaisessa viittomakielessä on siten 27 liikefoneemia (Meronen 2004, 17).

Viittomakielisten (kuulovammaisten) kommunikaatiomenetelmät sen sijaan jakautuvat oraaliin eli puhetta käyttäviin sekä manuaalisiin eli viittomiin perustuviin menetelmiin (Takala 2002, 29–42) (Ks. myös <http://www.sing-lang.uni-Hamburg.de/projects/Ham-NoSys.html>). Huomioitavaa on, että kuurot kommunikoivat yleensä viittomakielen avulla. Suuri merkitys on myös monien viittomakielisten kehityksellisillä häiriöillä, jotka ovat kuitenkin tutkittavissa. Häiriöt muistuttavat usein toisiaan (Meronen 2004, 235).

Tässä vaiheessa ei kuitenkaan voida vielä tarkemmin määritellä viittomakielen kehityksellistä häiriötä, sillä kehityksellisessä kielenhäiriössä kielen vaikeus voi olla laaja tai rajoittua jollekin tietylle alueelle, kuten nimeämiseen. Lisäksi kielelliseen häiriöön voivat liittyä käden rajoitetut ongelmat. Tutkimustuloksissa havaittiin, että sujuvilla viittojilla varhainen kielenkehitys oli ollut kuitenkin pääsääntöisesti ongelmatonta (Meronen 2004, 235). Vaikka käytännössä lapsella olisikin kuuloa jäljellä, lapsi ei välttämättä osaa hyödyntää sitä, jolloin puutteellinen kuulo saattaa aiheuttaa suuria ongelmia opetustilanteissa. Viittomakielen opettajat ovatkin huolissaan oppilaiden erilaisten kielellisten taitotasojen aiheuttamista ongelmista, koska niitä esiintyy vielä yläluokille tullessa. Eräs opettaja kertoi, että seitsemännelle luokalle tullessaan jotkut oppilaat eivät vielä ymmärtäneet lukemastaan tekstistä juuri mitään, mutta yhdeksänteen luokkaan mennessä he olivat kuitenkin saavuttaneet jonkinlaisen lukutaidon. Suomen kieleen liittyvät kielteiset mielleyhtymät ovat siis voineet vaikuttaa monen kuuron nuoren ja aikuisen motivaatioon opiskella suomen kieltä (Kärkkäinen 2005, 191–192.).

Oppilaan kommunikointiin ja vuorovaikutukseen vaikuttaa merkittävästi myös oppilaalla oleva sisäkorvaistute. Mustakangas-Mäkelä (2001) on tutkimusraportissa selvittänyt kuulovammaisten sisäkorvaistuteoppilaiden kuntoutusprosessia, elämänlaadun muutoksia, elämänhallintaa ja yksilön elämänlaatuun ja sen mahdollisiin muutoksiin vaikuttavia seikkoja. Tulosten mukaan kuulovammaiset oppilaat pitivät sisäkorvaistutetta parhaana kuulemista helpottavana apulaitteena, jonka käyttö vaikutti heidän kom-

munikaatiohalukkuuteensa, laajensi supistunutta sosiaalista verkostoa ja poisti näin ol-  
len erilaisuuden tunnetta suhteessa valtaväestöön. Kurjen & Takalan (2002, 44) mu-  
kaan, kun lapsella havaitaan vaikea kuulovamma, mietitään korvaistutetta. Käytössä im-  
plantti-termin katsotaan olevan luonteva ja johdonmukainen; tämä nimitys vaikuttaa  
olevan yleisemmin käytössä kuin sisäkorvaistute. Myös laitteen hyödyn katsotaan ole-  
van sitä suurempi, mitä nuorempa laite saadaan; siksi päätös korvaistutteen on teh-  
tävä lapsen elämässä melko varhain. Sisäkorvaistutteen käytetään muitakin nimityksiä,  
kuten sisäkorvaimplantti tai kokleaimplantti (englanniksi cochlear implant eli CI). Kie-  
litoimisto suosittaa kuitenkin termiä sisäkorvaistute, koska sisäkorvaimplantin elektroni-  
istutetaan sisäkorvaan. Käytännössä sisäkorvaistutteen (implantin) saaneiden oppilaiden  
ensisijaiset kommunikaatiokeinot vaihtelevat; heistä suurin osa käyttää puhekieltä, osa  
puhuu ja viittoo. Joidenkin ensikieli voi edelleen olla myös viittomakieli. Näiden oppi-  
laiden tavoitteena on oppia puhekieli tai oppia se ainakin aiempaa paremmin, jolloin  
viittomien ja viittomakielen käyttö voi jäädä kommunikaatiokeinona toissijaiseksi.  
(Kurki & Takala 2002, 44.). Hoffmeisterin (2000) mukaan kaksikielisen opetuksen  
ydyntämisissä oleellista on viittomakielen taidon ja luku- ja kirjoitustaidon välinen  
suhde. Viittomakielen taidon ja lukutaidon välillä on merkittävä positiivinen yhteys.

### **2.3 Kuulovammaisten viittomakielinen kulttuuri**

Kuurojen yhteisön jäseniä yhdistävä ominaisuus on viittomakieli eikä kuulon puuttumi-  
nen (Kuurojen liiton ensimmäinen, Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma  
2010–2015, 13–30). Termin käyttö ei kuitenkaan vielä ole vakiintunutta. Määritelmän  
mukaan ne, jotka ovat oppineet viittomakielen ensimmäisenä kielenään, hallitsevat sen  
parhaiten ja käyttävät sitä jokapäiväisessä elämässä, kutsuvat itseään viittomakielisiksi.  
Määrittelyssä onkin huomioitava useita seikkoja: lainsäädäntö, Kelan ohjeet, lääketiede,  
vammaispalvelut, kielellis-toiminnallinen näkökulma ja sosiaalis-kulttuurillinen näkö-  
kulma. Viittomakielinen yhteisö rakentuu siis kolmen vahvan peruspilarin – kielen,  
kulttuurin ja identiteetin – varaan. Yhteisön jäsenet kokoontuvat yleensä siellä, missä  
viittomakieltä käytetään, jolloin yhteiset kokemukset, historia ja elämäntapa sitovat  
heitä yhteen. Siksi viittomakieliset määrittelevätkin itsensä kieli- ja kulttuurivähemmis-

töksi. Monet viittomakieliset kokevat itsensä myös maailmankansalaisiksi, koska kuurona kuulevien parissa eläminen ja oman kielen erilaisuus ympäröiviin puhuttuihin kieliin verrattuna yhdistävät heidät yli rajojen (Kuurojen liittokokous 2008).

Lonkan ja Korpijaakko-Huuhkan (2005, 77–89) mukaan sana ”kuuro” tulee rajata sosiokulttuuriseen asiayhteyteen, jonka sosiokulttuurinen tarkastelu lähtee kieli- ja kulttuurivähemmistöstä (sama koskee ruotsin kielen sanaa döv ja englannin kielen sanaa deaf/Deaf). Tämä tarkoittaa suhtautumis- ja käsitystapaa, jossa kuuroutta lähestytään kuurona olemisen (sosiaalisten, lingvististen ja kulttuurillisten) teorioiden kautta (Anttila 2007, 135–136). Tällöin viittomakielisen kuurojen yhteisön jäsenyyden kriteerinä pidetään neljää asiaa: henkilö ei kuule (audiologinen kriteeri), hänellä on halu olla samankaltaisten kanssa yhdessä (sosiaalinen kriteeri), hän käyttää viittomakieltä (kieellinen kriteeri), ja hän osallistuu aktiivisesti kuurojen asioiden ajamiseen (poliittinen kriteeri) (Jokinen 2000b, 100, teoksessa; viittomakielinen opettajakoulutus). Kuuleminen sinänsä ei audiologisessa mielessä ole ratkaiseva seikka, vaan se, että yksilö on orientoitunut elämässään, arkielämän ongelmanratkaisussaan, ajattelussaan ja vuorovaikutuksessaan visuaalisesti, mikäli hänen ominaispiirteensä sitä edellyttävät. Tällöin myös kielenkäyttö perustuu visuaalisuuteen, eli näön käyttöön kaikessa vuorovaikutuksessa, ja sopivin kieli tähän on luonnollisesti viittomakieli. Tästä määrittelystä tullaan lähelle kuurojen kulttuurin käsitettä, joka on muun muassa määritelty visuaaliseksi elämäntavaksi. Pelkkä kuulon puuttumisen kokemus ei siis takaa yksilön jäsenyyttä kuurojen yhteisössä. Viittomakielisessä kulttuurissa on tapana, että kuurot ottavat kontaktia muun muassa koskettamalla toista. Viittomakieli ja siihen liittyvät piirteet kuuluvat keskeisenä osana viittomakieliseen kulttuuriin ja viittomakielisen oppilaan arkeen. Koskettamista he voivat käyttää esimerkiksi huomion herättämiseen.

## **2.4 Kuulovammaisen lapsen varhainen kielen oppiminen**

### **2.4.1 Viittomakieli ja kaksikielisyys**

Kuulovaurion saaneiden lasten lukutaito on vahvistusteknologian edistymisestä huolimatta jäljessä kuulevien lasten lukutaidosta. Tämän vuoksi puutteellisuutta voidaan havaita kaikilla lukutaidon osa-alueilla. Lukutaidon katsotaankin koostuvan nousevasta lukutaidosta, sanatason lukutaidosta ja tekstitasen lukutaidoista. Tästä syystä lukutaidon arviointiin tulisi sisältyä sekä normatiivisia vertailuja. (Morales-Lopes & Plaza-Pust



2008, 331–334; ks. myös Krausneker ja Morales-Lopez (2008, 223–349). Kirjallisuuden mukaan perheenjäsenet voivat ymmärtää lapsen puhetta, mutta tämä ei tarkoita sitä, että muut ihmiset ymmärtäisivät kodin ulkopuolella, kuten koulussa häntä tai että lapsi ymmärtäisi muiden puheen (Marschark 2011, 39–54). Kaksikielisyystudkija Francois Grostejean (2001) ja Takkisen (2003) mukaan jokaisella lapsella on kuulon aleneman tasosta riippumatta oikeus kasvaa kaksikieliseksi, jolloin lapsi saavuttaa täyden kognitiivisen, kielellisen ja sosiaalisen kapasiteettinsa.

Kirjallisuuden mukaan viittomakielen käyttö haittaa puhutun kielen oppimista. Tuloksista käy ilmi, että vanhemmille selitetään viittomakielen olevan visuaalisena kielenä helppo lapselle, joka tarttuu siihen eikä viitsi ponnistella ymmärrettävästi viittomakielen puheen oppimiseksi. Varhainen kielen omaksuminen ja kahden kehittyvän kielen positiivinen vaikutus toisiinsa sekä kielelliseen tietoisuuteen on lapsen kehitykselle kaikin puolin hyväksi (Takkinen 2003, 74).

#### 2.4.2 Huonokuuloiset ja kaksikielisyy

Kuurojen liike alkoi Ruotsissa ja Tanskassa 1970-luvulla. Myöhemmin tämä kuurojen käyttämän viittomakielen kaksikielinen ohjelma sai vauhtia muuallakin, kuten Yhdysvalloissa, Australiassa, Hollannissa ja viime aikoina Espanjassa, Brasiliassa, Kiinassa, Hongkongissa, Taiwanissa, Japanissa, Vietnamin ja monissa muissa maissa. Joissakin Skandinavian maissa kuurojen koulut on tilapäisesti suljettu. Nyt onkin aika arvioida kaksikielisten kuurojen oppilaiden kielen kehittymistä. On myös aika tutkia, kuinka paljon ja missä määrin koulutuksessa on käytettävä viittomakieltä, joka auttaa kuuroja oppilaita heidän kielellisessä, kognitiivisessa ja sosioemotionaalisessa kehityksessään (Alegria 2010). Kuulonaleneman asteen vaihdellessa runsaasti huonokuuloisten ryhmän katsotaan olevan hyvin heterogeeninen. Kalela (2006) ryhmittelee huonokuuloisia sosiaalisen identiteetin mukaan: 1) niihin, jotka identifioituvat kuuleviksi, 2) niihin, jotka kokevat olevansa kuulovammaisia, käyttävät sekä puhetta että viitottua suomea kommunikaatiossaan ja identifioituvat huonokuuloisiksi ja 3) niihin, jotka käyttävät puhetta ja viittomakieltä kommunikaatiossaan, mutta joilla on runsaasti kontakteja kuuleviin. Osa lievemmin huonokuuloisista identifioituu täysin kuuleviksi ja pärjää kuulolaitteensa avulla myös kuulevien joukossa. Osa huonokuuloisista kuitenkin kokee

isommassa joukossa jäävänsä informaatiopaisioon, jos ei ehdi seurata jokaisen puhujan huuliota, kun puheenvuorot siirtyvät henkilöltä toiselle. Joissakin tapauksissa tämä estää huonokuuloisten tasapuolisen osallistumisen yhteiseen keskusteluun sekä asioiden hoitoon ja vaikuttamiseen. Moni huonokuuloinen on oppinut viittomakieltä joko kotonaan viittomakielisiltä vanhemmiltaan tai koulussa opetuksen ja toisten viittomakielisten oppilaiden kautta. Heistä on tullut kaksikielisiä, jolloin huonokuuloisilla on mahdollisuus valita, millä kielellä he haluavat kommunikoida (Kalela 2006). Kaksikielisyys antaa huonokuuloiselle laajemmat mahdollisuudet toimia työssä sekä yksityisessä ja yhteiskunnallisessa elämässä (Takkinen 2003, 77–78)

#### 2.4.3 Kielivalinnat

Varhaisen kielen oppimisen tekijöitä, jotka johtavat kaksikielisyyteen, ovat muun muassa perheen kaksikielisyys, kuulovaikkeudet ja kuurous. Kaksikieliset käyttävät siis sekä viittomakieltä että suomea. Miljoonille ihmisille kaksikielisyys on yksinkertaisesti tapa selviytyä elämästä ja sen monimutkaisuudesta (Grosjean 2010, 133–145). Kieli opitaan kotona vanhemmilta ja koulussa opettajilta. Tulosten mukaan kuurojen vanhempien kuulevat lapset, KODA-lapset (engl. Kids of Deaf Adults), omaksuvat samanaikaisesti sekä viittomakielen että puhutun kielen, jolloin kahden kielen omaksuminen tunnustetaan kaksikielisyudeksi, mutta viittomakielen ja puhutun kielen muodostama kaksikielisyys on kuitenkin monille varsin uusi kaksikielisyyden muoto. KODA-lapset pyrkivät myös käyttämään manuaalista modaliteettia, kuten viittomia ja eleitä, kommunikoidessaan kuuron vanhemman kanssa ja vokaalista modaliteettia (sanoja ja ääntelyä), kommunikoidessaan kuulevan aikuisen kanssa (Kanto 2016, 1).

Kaikilla lapsilla on synnynnäinen kyky oppia kieltä. Kuulovamma vaikuttaa kuitenkin lapsen puhekielen oppimiseen sekä kielen kehitykseen, mutta kielellistä kykyä kuulovamman ei katsota kuitenkaan vähentävän (Takala 2002, 25). Yleistä on Sinkkosen (2000, 105–110) mukaan, että osa kuuroista lapsista syntyy eri kieliryhmään kuin vanhempansa, jolloin vanhemmat voivat olla viittomakielisiä tai suomenkielisiä, ja siitä syystä kommunikaation esteitä voi olla molemmilla. Tiedonkulun ongelmat voivat edellä esitetyistä syistä johtaa pettymykseen, turhautumiseen ja huonommuuden tunteeseen. Viittomakieli on kuurolle lapselle kuitenkin luontaisin viestinnän keino, jolloin

viittomakieltä tuottaessaan tai vastaanottaessaan lapsen ei tarvitse kaiken aikaa pelätä epäonnistumista tai kommunikaatio-ongelman aikuisissa aiheuttamaa huolta ja ahdistusta. Viittomakielessä käytetään eri aistikanavia kuin puhutussa kielessä, mikä voi myös aluksi oudoksuttaa vanhempia. Viittomakielen käyttö ei kuitenkaan vaikuta epäsuotuisasti puhutun kielen oppimiseen, vaan puhutun kielen opettaminen lapselle on perusteltua silloin, kun vanhemmat valitsevat oraalisen kuntoutuksen tai toivovat, että lapselle asetettaisiin sisäkorvaistute. Tärkeintä on, että jokin kommunikaatiokanava toimii hyvin (Sinkkonen 2000, 105–110). Näistä syistä viittomakielen oppiminen äidinkielenä edellyttää elämistä sen ympäröimänä jo kielenkehityksen varhaisvaiheesta alkaen (WHO 1999). Väärinymmärryksiä voi koulussa esiintyä silloin, kun oppilaat eivät vielä osaa viittomakieltä eivätkä ymmärrä toisiaan (Sepponen 2001, 47). Viittomakielisessä ympäristössä viittomakielen omaksumisen aloittaneiden kielellinen tietoisuus, kielenkäyttötaito ja kielipillisten ilmausten monipuolisuus yhdistyvät varhain viittomisen aloittaneilla lapsilla. Kuulovammaisen puhekielen häiriöt, kehityksen häiriöt ja tunne-elämän häiriöt ovat kietoutuneet toisiinsa. Kuulovammaisten kulttuurissa on paljon arvoituksellisia asioita, joista tutkija kuulevana ihmisenä ei voi olla kuin osittain perillä (Sinkkonen 2000, 105–111).

## **2.5 Viittomakielisten oppilaiden kouluratkaisut ja tukitoimet**

Viittomakielisten kielelliset oikeudet on turvattu vuonna 2015 voimaan tulleessa Viittomakielilaissa (10.4.2015/359, 1–5 §), jonka mukaan viittomakielisten opetuksessa erityisenä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden viittomakielistä identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuuristaan ja viittomakielisestä yhteisöstä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) laatimien ja lakiin perustuvien viittomakielisten kielellisten oikeuksien mukaan kuulovammaisille tulee tarvittaessa antaa opetusta myös viittomakielellä, ja ainakin viittomakieltä ensimmäisenä kielenä oppineille kuuroille opetus tulee antaa viittomakielellä. Perusopetus voidaan toteuttaa joko viittomakielisessä ryhmässä tai ryhmässä, joka koostuu sekä viittomakielisistä että puhuttua kieltä käyttävistä oppilaista. Opetus perustuu kuuroilla oppilailla henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan, joka on laadittu valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Perusopetuslaki Nykyisin kouluissa toteutetaan kolmiportaisen tuen mallia (yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki). Koululainsäädäntömme mukaan jokainen Suomessa vakinaisesti asuva lapsi on

oppivelvollinen. Koulupakkoa ei ole, mutta oppivelvollisuus on täytettävä joko koulujärjestelmän puitteissa tai se voidaan vaihtoehtoisesti täyttää esimerkiksi yksityisesti. Suomi on sitoutunut noudattamaan kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia sekä yleissopimusta lapsen oikeuksista, joiden mukaan kaikilla lapsilla on oikeus opetukseen ja sivistykseen. Myös vammaisten oikeuksien julistus YK:n Yleissopimus ihmisoikeuksista (30.3.2007) tähdentää oikeutta opetukseen.

Kuurojen ja huonokuuloisten opetus on muuttunut 2000-luvulla merkittävästi, koska lähes kaikille kuuroina syntyneille leikataan sisäkorvaistute, jos se on fyysisesti mahdollista ja lapsen arvioidaan siitä hyötyvän. Tutkimuksen tekohetkellä viittomakielisten koulussa oli jälkeenpäin saadun tiedon mukaan ainoastaan yksi sisäkorvaistutteen saanut oppilas. Suurin osa näistä lapsista menee yleisopetuksen kouluun, kun moni kuuro vielä tutkimuksen tekoaikaan opiskeli erityiskoulussa. Sen sijaan lievästi huonokuuloiset ovat opiskelleet ja opiskelevat yhä yleisopetuksessa. Viittomakielisten oppilaiden opiskelupaikka vaihtelee (Takala ja Sume 2015, 3). Aineiston keruun aikana vuonna 2004 kirjallisuudessa kuulovammaa pidettiin moninaisena ongelmana. Yhtenä merkittävänä tekijänä pidettiin kuulovamman vaikeusastetta (Kärkkäinen 2005, 88–89, 92). Lisäksi viittomakielisten oppilaiden tukena koulussa oli puheterapeutti, koulupsykologi, kuraattori sekä joukko terveydenhuollon ammattilaisia. Kuulovammaisilla lapsilla ja heidän perheillään on oma yhteys alueensa kuulokeskukseen tai keskussairaalaan, jonka palavereihin myös lapsen opettaja osallistuu. Lisäksi merkittävää tukea annetaan Kärkkäisen (2005) mukaan myös kuulovamma-alan järjestöiltä, jotka tarjoavat tietoa, koulutusta sekä kuntoutusta. Katsotaan, että vamma ei enää välttämättä ole vika, vaan ihmisen erilainen elämäntilanne (Kärkkäinen 2005, 191–192). Yhä enemmän etsitäänkin vastausta siihen, miten vammaisen henkilö voisi elää omaa elämäänsä omilla ehdoillaan ja olla oman elämänsä subjekti. Henkilön, joka työskentelee monivammaisten kuurojen kanssa, tulisi sen lisäksi, että hänellä on tietoa viittomakielestä ja kuurojen kulttuurista, kyetä ymmärtämään yksittäisen ihmisen kasvua ja auttamaan oppilasta ottamaan käyttöön omat mahdollisuutensa. Tällöin työntekijän eettinen vastuu on suuri suhteessa, jossa toinen väistämättä on enemmän tai vähemmän riippuvainen työntekijän ymmärryksestä, valinnoista ja toimenpiteistä (Takala & Lehtomäki 2002, 194; Kjederqvist 2000; Kärkkäinen 2002, 191–192).

Kirjallisuuden mukaan kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus on 2010-luvulla monin tavoin murroksessa. Yhtenä syynä on se, että suurin osa kuuroina syntyneistä saa sisäkorvaistutteen ja vanhemmat valitsevat näille lapsille kuulevien koulun. Niinpä entisten kuurojen ja huonokuuloisten koulut ja luokat menettävät oppilaitaan (Takala ja Sume 2015, 2). Tätä nykyä yhä useampi kuulovammainen oppilas opiskelee yleisopetuksessa joko tukitoimien avulla tai ilman niitä. Oppilaista noin 24 % saa tehostettua tukea; erityistä tukea saa 41 %. Tehostettua tukea annetaan yläasteella enemmän kuin ala-asteella. Tavallisin tukimuoto yleisopetuksessa oli avustajan käyttö sekä opetuksen yksilöllistäminen tai eriyttäminen, lisäopetuksen antaminen ja osa-aikainen erityisopetus. Yläasteen tavallisimmat tukimuodot olivat yksilöllistäminen, osa-aikainen erityisopetus ja useamman opettajan käyttö eli yhteisopettajuus. Vain viidellä ala- ja yhdellä yläasteen oppilaalla oli pidennetty oppivelvollisuus. Tulkkia käytti vain kolme oppilasta alaluokalta lähtien (Takala ja Sume 2015, 32).

Ulkomaiset tutkimustulokset osoittavat, että kuulovammaiset oppilaat oppivat yleisopetuksen ryhmissä vähemmän kuin kuulevat saman ikäiset oppilaat. Vaikka heillä on sisäkorvaistute, ovat oppimistulokset normaalisti kuulevien tuloksista jäljessä. Opettajat eivät välttämättä ymmärrä kuulemisen erilaisuutta eivätkä ole tietoisia opetusmenetelmistä. Siksi tuki ja monikanavainen, varsinkin visuaalisuuteen perustuva opetus jää lapsilta saamatta. Koska kuulovammaisten oppilaiden oppimistulokset erilaisissa ympäristöissä eri kielimuotoja käytettäessä vaihtelevat, on tutkimusta kohdennettava opetus- ja oppimiskäytäntöihin. Näin voidaan edistää kuulovammaisten oppilaiden onnistunutta koulunkäyntiä (Takala ja Sume 2015, 5).

Viime aikoina viittomakielisten oppilaiden kielitietoisuutta on tarkasteltu myös kognitiivisen psykologian ja psykolingvistiikan termin metakielellisen tietoisuuden (metalinguistic awareness) kautta, jonka mukaan kielitietoisuus ymmärretään kehitysprosessiksi, jossa lapset oppivat tiedostamaan äidinkiellensä ominaisuuksia ja erittelemään niitä. Lisäksi metakielellisen tietoisuuden on esitetty olevan yhteydessä esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin, kaksi- ja monikielisyyteen tai uusien kielten oppimiseen (Duffa 2018).

Lähteiden mukaan on havaittu, että opettajan ongelmana viittomakielisten oppilaiden opetuksessa on muun muassa arviointi. Perusopetuslain (22 §:n) mukaan oppilasta pyri-

tään kannustamaan, ohjaamaan, kehittämään ja arvioimaan tuloksia omien edellytystensä pohjalta (Virtanen 2002, 66). Skotlannissa, kuulovammaisten kouluissa, on verrattu implantoitujen ja viittomakielisten (kuulovammaisten) oppilaiden koulumenestystä ja oppimistuloksia lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alueella. Viittomakielinen (kuuro) oppilas, jolle oli asennettu implantti, saavutti korkeamman arvosanojen keskiarvon lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan alueella, jolloin hänen arveltiin ymmärtävän paremmin kysymykset suhteessa niihin oppilaisiin, joilla ei vielä ollut laitetta. Lisäksi todettiin, että näin luokitellut oppilaat siirtyvät koulutuksessaan oppilaiden valtaosaa paremmin seuraavaan oppilaitokseen (Mitchell & Karchmer 2004).

### 3 Koulukiusaaminen

Kirjallisuuden mukaan lapsilla, joilla on kuulovamma (HL), katsotaan olevan lisääntynyt riski koulukiusaamiselle. Kuulovammaisten kiusaamisen arveltiin johtuvan siitä, että kuulovammaisia pidettiin ”erilaisina” kuin kuulevaa väestöä (50,0 vs. 28,0 %), (Warner-Czyz 2018) . Koulukiusaaminen on monimuotoinen ja vaikeasti hahmotettava ilmiö, eikä sitä useinkaan tunnisteta koulutyössä (Herkama 2012, 13). Pojat kokevat suoraan fyysistä kiusaamista (Esoelade, Hong, Rao ja Thornberg 2015; Nansel et ai., 2001). Tytöt puolestaan kohtaavat pääsääntöisesti epäsuoraa kiusaamista. Meta-analyysin mukaan epäsuoran kiusaamisen uhrien välillä on huomattavia eroja (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Verbaalisessa kiusaamisessa ei ole eroja sukupuolten välillä (Bevans, Bradshaw&Waasdorp, 2013; BritoOliveira, 2013). Sosiaaliset taidot voivat vaikuttaa uhriksi joutumiseen (Nansel ym., 2001; Wiener&Mark, 2009). Lapset, joilla on erityistarpeita, kokevat koulukiusaamista 2-3 kertaa valtaväestöä yleisemmin (Bourge&Bourgman, 2010; Carter&Spencer, 2006; Dawkins, 1996; Rose, Espelade, Monda-Amaya, Shogren&Aragon, 2015; Swearer et ai., 2012; Van Cleave&Davis, 2006). Useista kouluista on löydetty systemaattisesti kiusattuja oppilaita jo alaluokilta alkaen. Keinoja kiusaamisen vähentämiseen on kuitenkin olemassa, ja tutkimukset osoittavat, että ne ovat tehokkaita. Tarvitaan kuitenkin yleisiä toimenpiteitä, jotka kohdistuvat kaikkiin oppilaisiin ja ovat pääasiassa kiusaamista ennalta ehkäiseviä, sekä kohdennettuja toimenpiteitä, jotka otetaan käyttöön kiusaamistapausten tultua ilmi (Salmivalli 2010,17–18).

Tässä luvussa esittelen koulukiusaamisen ilmiötä kirjallisuuteen perustuvasta, teoreettisesta ja käsitteellisestä näkökulmasta.

Kiusaamisen selvittelyn haasteet ovat mutkistuneet. Uusia kiusaamisen keinoja käytetään tehokkaasti ja eri tavoin, jolloin piilossa pysyminen voi kiusaajalta onnistua. Siksi kiusaamisen yleisyyden arvioiminen on haasteellisempaa kuin koskaan. Suomessa kuulevista oppilaista tehtyjen tutkimuksien mukaan oppilaista 5–15 % kertoo kokevansa kiusaamista. Suomalaisessa koulukiusaamisen tutkimuksessa poikien kiusaamiskokemukset ovat tyttöjen kokemuksia yleisempiä varsinkin murrosiän kynnyksellä (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4.). Edellä olevaan tilastotietoon on viitattu siksi, että Salmivallin tutkimukset ovat olleet samansuuntaisia tutkimuksen alusta alkaen (2, 1999).

Toinen syy on, että poikien kokemukset ovat myös olleet tyttöjen kokemuksia yleisimpiä (1, 2004), mikä näkyy pääsääntöisesti myös tehdyssä tutkimuksessa. Nuorten sosiaalisen järjestyksen rakentuminen on niin ikään mutkikasta. Tyttöjen keskinäiset, suosioon perustuvat erottautumiset ovat hienovaraisia. Porukoihin mukaan ottamisella ja ulossulkemisilla kontrolloidaan hyväksyntää ja sisäänpääsyä koululuokan informaalin oppilas-yhteisön kentälle. Hierarkiat eivät kuitenkaan ole täysin stabiileja: osa tytöistä asettautuu haastamaan ehtoja ja osa ei. Merkittävää on kuitenkin poikien rooli tyttöjen statuksen ja erontekojen kontrolloijina (Kulmalainen 2015). Usein koulukiusaamisen ehkäisyohjelmat kohdistuvat nimenomaan kouluikäisiin lapsiin. Sourander (2012) korostaa, että tätä nykyä kiusaamisen vähentämiseksi on sen sijaan tärkeää keskittyä jo esiopetukseen. Esittelen koulukiusaamisen ilmiötä teoreettisesta ja käsitteellisestä näkökulmasta. Eri tutkijat määrittelevät ilmiön hieman eri tavoilla, mikä vaikuttaa heidän havaintoihinsa ja tutkimustuloksiinsa.

### **3.1 Koulukiusaamisen määrittelyä**

Kiusaamista on kansainvälisesti tunnetun norjalaistutkijan Olweuksen (1992, 14–56) mukaan edelleen, tutkimuksen tekohetkellä (1, 2004) se, että yksilö joutuu toistuvasti tai pidempään alttiiksi negatiivisille teoille (yhden tai useamman henkilön taholta). Teko on negatiivinen silloin, jos joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiivinen teko voi olla lyömistä, tönimistä tai potkimista. Negatiivisia tekoja saadaan aikaan myös verbaalisesti esimerkiksi uhkaamalla, pilkkaamalla, hännämällä tai nimittelemällä. Negatiivisia tekoja voidaan tuottaa myös ilman sanoja, psyykkistä kontaktia käyttäen: ilmehtimällä, elehtimällä tai sulkemalla pois ryhmästä. Kiusaamiseen kuuluu lisäksi, että oppilas voi esimerkiksi kieltäytyä noudattamasta toisen henkilön toiveita; tämä voi näkyä sosiaalisena eristämisenä ja pois sulkemisena ryhmästä. Kiusaajana voi olla joko yksilö tai joukko, ja kiusaamisen kohteena voi olla joko yksilö tai ryhmä. Negatiivisten tekojen pääjaottelussa Olweus käyttää seuraavia kiusaamisen muotoja: suora fyysinen, suora verbaalinen ja epäsuora kiusaaminen. Hamarus ja Kaikkonen (2007, 228–237) kyseenalaistavat kiusaamisen aikajanan, sillä avoimeksi jää, kuinka kauan kiusaamisen on jatkuttava, jotta se on toistuvaa (Olweuksen [1992, 14–56] määritelmä koulukiusaamisesta). Onkin vaikea sanoa, missä vaiheessa kiusaamiseksi nimetyt teot ovat jatkuneet riittävän pitkään tai toistuneet



niin usein, että voitaisiin alkaa puhua pitkään kestäneestä toistuvasta kiusaamisesta (Hamarus 2007, 13). Tämän vuoksi kiusaamista tulisikin tarkastella pieninä vuorovaikutushetkinä, jotka paljastuvat kiusatun kokemusmaailmassa usein osaksi jopa vuosia kestävä kiusaamistilannetta (Hamarus & Kaikkonen 2007, 237–228). Kirjallisuuden mukaan oppilasta kiusataan, kun joku toinen oppilas tai joukko oppilaita sanoo tai tekee toiselle epämiellyttäviä tekoja tai kiusataan toistuvasti tavalla, josta toinen ei pidä (Furlong, Morrison ja Greif 2003, 467; viittaus myös Nanselin ynnä muiden tutkimukseen vuodelta 2001). Kiusaamista ei kuitenkaan ole, jos kaksi suunnilleen yhtä vahvaa oppilasta riitelee tai tappelee satunnaisesti keskenään.

Koulussa oppilaat ottavat toisiinsa kontaktia eri tavoin. Opettajilla on vaikeuksia erottaa leikkiä koulukiusaamisesta, koska kiusaaja voi harhauttaa opettajaa tämän saapuessa paikalle. Kiusattu saattaa myös suojellakseen itseään peittää tapahtuneen. Orpinas ja Horne (2006, 16) erottavat toisistaan leikin ja kiusaamisen: 1. Oleellista on leikissä oleva rajakohta, jolloin hauskuus loppuu ja leikki alkaa satuttaa (fyysisesti tai psyykkisesti). 2. Oppilaan sietokyky riippuu kulttuurista, rasituksesta, paineista tai ystävyssuhteista toiseen oppilaaseen 3. Oppilaat eivät ehkä aina kiusaa toisiaan, mutta heidän leikkinsä voi kuitenkin toisten mielestä olla kiusaamista. Koulukiusaamista ei ole vapaa-aikana tapahtuva kiusaaminen. Kiusaamista voi esiintyä koulussa joko epäsuorana aggressiona, tai se voi olla myös kuulevien oppilaiden omien päämäärien saavuttamiseen tähtäävää toimintaa (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4). Nykyisin suomalaisissa kouluissa tapahtuu päivittäin monenlaista väkivaltaista käyttäytymistä oppilaiden välillä. Vuoden 2016 ensimmäisenä vuosipuoliskolla kouluihin liittyviä rikosilmoituksia kirjattiin Helsingin poliisilaitoksen alueella yhteensä 90. Anonyymeihin kyselyihin perustuvien uhritutkimusten mukaan noin joka viides nuori kertoi joutuneensa edellisen vuoden aikana ikätoveriensa pahoinpitelemiksi (Kääriäinen 2008; Fagerlund ym.2013).

### **3.2 Erilaisia kiusaamisen tapoja**

Kuten edellä on kuvattu, koulukiusaaminen voidaan käsitteellisesti määrittää suoraksi fyysiseksi, suoraksi verbaaliseksi tai epäsuoraksi psyykkiseksi kiusaamisen muodoksi. Hamaruksen ja Kaikkosen (2017, 13) mukaan kiusaaminen alkoi yleensä oppilaan tes-

taamisesta. Testaamisesta puhuttaessa oppilaat käyttävät eri termejä, muun muassa ”ket-tuilu”, ”läpän heitto”, ”vittuilu” ja ”vinoilu”. Testaamassa on yleensä jokin iso joukko, ”jengi”, ja joku yksinäinen poika tai tyttö, ja ”joku porukasta alkaa heittää jotain tuhmaa läppää”, jolloin kiusaaminen voikin alkaa. Kuitenkin ryhmässä, jossa toiset toimivat avustajina, tapahtuu kiusaamista helpommin kuin kahden kesken. Kiusaamisen kei-noista yksi on toiseuden aiheuttaminen. Tällöin oppilaalle luodaan tietynlainen maine, joka erottaa häntä muusta ryhmästä. Maineen luomisessa tarinoilla näyttää olevan suuri merkitys. Keinoista yhteisön hauskuuttaminen, kiusatun tai opettajan harhauttaminen sekä erilaiset rituaalit olivat niin ikään yleisiä. Myös oppilaiden kulttuurillisesti arvosta-mista seikoista aseman tai suosion tavoittelu toimi hyvin, usein jopa kiusaamisen vai-kuttimena kuulevien oppilaiden keskuudessa toteutetussa tutkimuksessa (Hamarus ja Kaikkonen 2007, 228–237).

Pro gradu -tutkimukseni (Sepponen 2, 2001) mukaan viittomakielisten koulussa suoraa aggressiivista sekä erimuotoista kiusaamista esiintyi pääsääntöisesti murrosiän kynnyk-sellä olevien nuorten keskuudessa vuosiluokilla 5, 6 ja 7. Suoraa fyysistä kiusaamista kokivat pääsääntöisesti pojat, epäsuoraa kiusaamista sen sijaan koettiin kaikilla luokka-asteilla (ala-aste ja yläaste) enemmän tai vähemmän sekä tyttöjen että poikien keskuu-nessa. (Sepponen 2001, 43–44).

Yhteiskunnassamme kyberkiusaamisen määrä on kouluissa voimistunut. Sillä tarkoite-taan matkapuhelimien ja Internetin välityksellä tapahtuvaa kiusaamista. (Smith ym. 2008, 376–385; Rigby & Barrington 2010, 77.) Tätä kiusaamisen muotoa tarkastellessa kuulovammaisten oppilaiden keskuudessa todettiin, ettei viittomakielisessä erityiskou-lussa kuitenkaan löytynyt viitteitä kyberkiusaamisesta (Bauman 2010). Lisäksi tiedotus-välineissä on kerrottu digitaalisessa ympäristössä esiintyvistä koulukiusaamisesta, josta voimme jatkuvasti lukea myös sosiaalisessa mediassa.

### **3.3 Kiusaaminen ryhmäilmiönä: kiusaajat, uhrin ja muut roolit kiusaamis-tilanteissa**

Viittomakieltä käyttävällä (kuurolla) oppilaalla voi olla suurempi riski tulla koulukiusa-tuksi kuin kuulevalla oppilaalla. Kiusaajat saattavat luulla kuuron tai huonokuuloisen oppilaan olevan heikommassa ja puolustuskyvyttömämmässä asemassa, koska hän ei

kuule eikä pysty aina kertomaan, mitä hänelle kiusaamisen aikana tapahtuu. Kirjallisuuden mukaan viittomakielisiä oppilaita kiusattiin koulussa, naapurissa sekä kotona sisarusten ja sukulaisten kesken (Tresh 2004, 34–36). Pojista 17 % ja saman verran tytöistä koki koulukiusaamisen johtuvan kielellisestä erilaisuudesta eli siitä, etteivät he ymmärtäneet, mitä heille sanottiin. Tutkimuksen mukaan erilaisuus ei olekaan enää yksilön erilaisuutta, vaan kiusatun erilaisuus edustaa yhteisön kulttuurillisesti arvostamien piirteiden vastakohtia. Täten kiusaaminen vaikuttaa koko yhteisöön muokkaamalla sen arvostuksia ja pakottaa yhteisön jäsenten käsityksiä kulttuuriseen samankaltaisuuteen, josta poikkeamisesta rangaistaan. Tutkimuksen mukaan oppilaiden persoonallisuus ja tausta voivat vaikuttaa siihen, keistä mitä todennäköisimmin tulee kiusaajia ja keistä heidän uhrejaan (Charyl ja Phye 2004, 2–11). Koulukiusaamista voi siis esiintyä koulussa yksilötasolla, jolloin kiusaaja kiusaa yksin, tai ryhmässä, jolloin kokonainen ryhmä voi kiusata jotakuta oppilasta. Ryhmässä tapahtuvaa kiusaamista kutsutaan ”sosiaaliseksi tartunnaksi”. Tällöin ryhmä rankaisee oppilasta, joka ei toimi ryhmän sääntöjen mukaan esimerkiksi koulukiusaamistilanteessa (Olweus 1992, 33–43). Ryhmässä toimivat erilaiset rankaisukeinot, kuten eristäminen, mutta mikäli ne eivät johda mihinkään, yksilö voidaan eristää ryhmästä kokonaan. Kirjallisuuden mukaan, mikäli yksilö asetetaan jatkuvasti, syystä tai toisesta syntipukiksi, koko ryhmä voi leimata tai eristää yksilön (Dixon 2008, 24–26). Observoitaessa oli havaittavaa, että kiusaajalla oli usein kaveri apuna tai kiusaajina oli koko joukko (ryhmä) oppilaita (Sepponen 2, 2001, 41). Luokkatoverilla on kuitenkin kiusaamistilanteessa jonkinlainen mahdollisuus yrittää pysäyttää tai estää kiusaaminen, vaikka se on erittäin vaikeaa. Tällöin mielipidejohtaja voi kohdistaa koulukiusaamisen (negatiivisen aggressionsa) epäsuorasti tai ryhmän tuella ei-arvostettuun tai hiljaiseen oppilaaseen. Sen sijaan sortajan roolissa oleva (kiusaamista tukeva oppilas) voi kohdistaa negatiivisen toiminnan systemaattisesti nokkimisjärjestyksessä alimpana olevaan oppilaaseen. Tämä kuitenkin tapahtuu niin, että kiusaajana toimiva oppilas, joka voi olla mielipidejohtaja, sortaja tai joku muu oppilas, haluaa ryhmän hyväksynnän, jolloin hän saattaa jatkaa kiusaamista systemaattisesti. Tässä mallissa kiusaaminen voi jatkua, kunnes hiljaisesta, vetäytyvästä ja epävarmasta oppilaasta tulee uhri ja kaiken jälkeen koulukiusattu (kuulevat oppilaat). (Ljungström 2000, 5–15.)

### 3.4. Koulukiusaamisen esiintyminen ja yleisyys

Helsingissä tehdyn koulukiusaamiskyselyn mukaan kiusaamisen kohteena oli lukukauden aikana ollut 36 % alaluokalaisista (4. ja 5. luokalta n. = 7850) ja 24 % yläluokalaisista (8.-9. luokalta n. = 5053) (Högnabba 2017). Koululuokan sisällä voi kuitenkin olla monta toisistaan poikkeavaa käsitystä kiusaamisesta (Herkama 2012, 174). Uusissa kiusaamisen muodoissa, kuten nettikiusaamisessa, voi yksittäinenkin kiusaamisentapaus olla erittäin vahingollinen ja jotain muuta kuin toiston tuote (Marini ja Volk 2017, 95, 99-100). Yli 3 vuotta kestävä kiusaamista koki 49 %, joista tyttöjä 11 % (Eerilä 2006, 52). Peruskoulujen 8.- ja 9.-luokkalaisten aineistossa, jonka koko oli 6718 oppilasta (suomenkielisissä kouluissa oli 2920 ja ruotsinkielisissä kouluissa 3798), kiusasi lukukauden aikana viikoittain muita oppilaita 6 % oppilaista sekä suomenkielisten kuulevien koulujen oppilaista 7 % ja ruotsinkielisten koulujen oppilaista 6 % kiusattiin viikoittain (Haapasalo 2007, 24–28).

Pojat ja tytöt erosivat koulukiusaamisen kokijoina toisistaan. Kuulevista pojista 18,4 % koki joutuneensa kiusatuiksi. Kiusaaminen esiintyi huhujen levittämisenä (12,8 %) ja fyysisenä kiusaamisena (10,1 %), joka oli yleisin kiusaamisen muoto (Warner-Czyzy jne. 2018).

Kuitenkin vain harvat koulukiusaamistapaukset etenevät poliisille ja rikosoikeudellisiin prosessiin (Kouluterveyskysely 2018, 10).

#### 3.4.1 Ajankohtainen koulukiusaaminen Suomessa ja muissa maissa

Nykyisin on tuskin yhtään koulua, jossa kiusaamista ei esiintyisi (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4–7). (ks. myös Salmivalli, Pöyhönen, Kaukiainen 2010). Opetusministeriön selvityksen mukaan koulukiusaaminen oli lisääntynyt peruskoulun yläluokilla. Vähintään kerran viikossa koulukiusaamisen kohteeksi joutuneiden peruskoulun yläluokkien oppilaiden osuus oli kasvanut 7 prosentista 8 prosenttiin viimeisen seitsemän vuoden aikana. Pojilla koulukiusaaminen oli lisääntynyt 8 prosentista 10 prosenttiin. Koulukiusaamisen katsottiin olevan yhteydessä niin kotiin ja ystäviin, kouluoloihin kuin terveyteenkin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 3.12.2014 2.07). (Ks. myös vuonna 2014 voimaan tullut uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Opetus- ja kulttuuriministeriö on niin ikään asettanut työryhmän pohtimaan kiusaamisen

ehkäisyä ja koulutyörauhaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama raportti kiusaamisen ehkäisystä ja koulurauhan edistämisestä valmistui 2018. Työryhmän ehdotusten tavoitteena on turvata jokaisen lapsen ja nuoren turvallisuus ja hyvinvointi hänen osallistuessaan varhaiskasvatukseen, opetukseen ja koulutukseen. Lisäksi työryhmä esitti lasten sosioemotionaalista kehitystä tukevaa ja kiusaamista ehkäisevää kehittämis- ja tutkimushanketta. Työryhmän väliraportti julkaistiin 21.4.2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 12). Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden turvallisuuden tunne näkyy kouluissa oppimisen ilona ja työrauhana. Siksi koulun arjessa tuleekin ottaa fyysisen turvallisuuden lisäksi huomioon myös henkinen ja sosiaalinen turvallisuus (Salovaara 2011). Lehdissä ja kirjallisuudessa koulukiusaamista tarkastellaan entistä kriittisemmin, ja kouluissa koulukiusaamiseen puututaan heti. Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut edellä esitettyjä hankkeita koulukiusaamisen vähentämiseksi.

Kiusaaminen ja rasismi ovat levinneet ympäri maailmaa, eri etnisiin ryhmiin, kuten myös erityiskoulujen oppilaiden keskuuteen. Nigeriassa tutkituista kuuroista uskontokuntiin kuulumattomista koulutytöistä koki väkivaltaa 2,7 %, muslimeista 33,6 % ja kristityistä 63,7 % (Arulogun, Titiloye, Oyewole ym. 2012, 1488). Englannissa koulukiusaamista koki 57 % pojista ja 43 % tytöistä. Tulosten mukaan juuri etniset vähemmistöryhmät kärsivät, sillä kiusaaminen on etnisten ryhmien keskuudessa usein esiintyvä, monimutkainen ongelma (Mukhtar & Mukhtar 2000, 207–218.). Kirjallisuudessa esiintyvistä koulukiusaamistilanteista mainittakoon australialainen tutkimus, jossa ilmeni, että 9–17-vuotiaista pojista 19 % ja tytöistä 15 % koki olleensa kiusaamisen uhriina vähintään kerran viikossa (Rigby 2002, 82). Lisäksi Suomessa on havaittu, että uuden oppilaan ottamiseen luokan jäseneksi liittyi jonkin verran kiusaamista, olipa tulokas sitten suomalaista syntyperää (kaikista vastaajista 10 %) tai maahanmuuttajaoppilas (kaikista vastaajista 24 %). Maahanmuuttajaoppilaista 33 % koki kiusaamisen kohdistuvan nimenomaan heihin (Soilamo 2006, 125–128).

Kuulevien ruotsalaisten ja norjalaisten koulukiusaamiskyselyn vastauksia tarkasteltaessa (yhteensä 17 000 oppilasta Göteborgista, Malmöstä ja Västeråsista sekä 32 000 oppilasta Oslosta, Trondheimistä ja Bergenistä) havaittiin koulukiusaamistutkimuksen tulosten olevan pääasiassa yhdenmukaisia. Sen sijaan ruotsalaiset koululaiset joutuivat

norjalaisia koululaisia enemmän epäsuoran kiusaamisen kohteeksi. Käsitteellisesti epäsuoralla kiusaamisella tarkoitetaan sosiaalista eristämistä ja poissulkemista ryhmästä. Ruotsin peruskoululaisista 18 % sekä Norjan vastaavien luokkien oppilaista vajaat 13 % ilmoitti, etteivät muut oppilaat halunneet olla välitunnilla kiusattujen kanssa, joten kiusatut oppilaat joutuivat olemaan välitunnilla yksin eli joutuivat epäsuoran kiusaamisen kohteeksi. (Olweus 1992, 56.)

Epäsuoraa koulukiusaamista esiintyi Olweuksen (1992) määrittelemällä tavalla myös meillä Suomessa (Salmivalli & Kaukiainen 2000; Hamarus 2008; Sepponen 2001). Samantyyppistä epäsuoraa kiusaamista kuin Ruotsissa oli niin ikään havaittavissa myös viittomakielisessä erityiskoulussa (Sepponen 2001).

#### 3.4.2 Koulukiusaamisen esiintyminen tyttöjen ja poikien kokemana

Koulukiusaamisen yleisyydessä ja tavoissa on eroja sukupuolten välillä. Kiusatuksi joutuminen vaikuttaa lapseen haitallisemmin kuin pelkkä torjutuksi tuleminen (epäsuosio) tai vastavuoroisen ystävän puute. Taulukossa olevat prosenttiluvut osoittavat, kuinka suuri osuus haastatelluista oppilaista mainitsi tietyn kiusaamistavan kertoessaan tyttö- tai toisaalta poikauhuriin kohdistuvasta kiusaamisesta. Poikiin suunnattu kiusaaminen on yleensä tönimistä, tavaroiden ottamista, lyömistä ja potkimista. Kuitenkin sekä poikien että tyttöjen keskuudessa kaikkein tavallisinta kiusaamista oli nimittely ja haukkuminen. Havaittiin, että tytöillä vastavuoroisen ystävän puute oli riskitekijä, mutta pojilla se ei ennustanut myöhempiä ongelmia. Yhteistä molemmille oli kielteinen käsitys itsestä, joka oli pikemminkin vertaissuhdeongelmien syy kuin seuraus (Salmivalli 2003, 37).

#### 3.4.3 Koulukiusaamisen esiintyminen erikokoisissa ja -tyyppisissä kouluissa

Luokan ja koulun koko näyttää olevan merkityksetön kiusaamisongelmien suhteelliseen esiintymistiheyteen tai tasoon nähden. Myös pienissä yhdistettyjen luokkien kouluissa kiusattuja oppilaita on suhteellisesti melkein yhtä paljon kuin suurissa tavallisissa kouluissa (Olweus 1992, 28–29). Kiusaamista esiintyy myös erityiskouluissa. Jos opiskelijoilla on erityiset kasvatukselliset tarpeet, heillä on suurempi riski joutua kiusatuksi kuin

valtaväestöllä. Opiskelijoiden, joilla on erityisiä kasvatuksellisia tarpeita, arvellaan tulevaisuudessa jopa syrjäytyvän yhteiskunnasta (Dixon & Smith & Jenks & Chris 2004, 41–58; Nikkanen 2007). Eräässä tutkimusaineistoissa (Eerilä 2006, 50–51) tytöt kiusasivat jo ala-asteella.

#### 3.4.4 Koulukiusaamisen esiintymisen tunnistaminen

Kiusaamisen tunnistaminen ei ole helppoa: kyseessä on aikuisille näkymätön salattu ongelma. Kouluissa on havaittu, ettei koulukiusaaminen aina tule vanhempien eikä opettajienkaan tietoon. Lapset voivat syystä tai toisesta salata koulukiusaamisen. Jos lapsi ei jostain syystä kerro kotona koulukiusaamisesta, mutta hänen arvellaan kärsivän siitä, on olemassa tiettyjä merkkejä, joihin vanhempana voi kiinnittää huomiota. Näitä ovat alakuloisuus, ystävien puute, repeytyneet, likaiset vaatteet, sotketut tai revityt koulukirjat, kertominen koulupäivästä, (?) vatsakipu (erityisesti aamuisin), mustelmat vartalossa ja haluttomuus kouluun menemisessä. Huomioitavaa on, että oppilaalla voi samanaikaisesti olla useampia tunnusmerkkejä. Merkit voivat tarkoittaa, että lapsi on kokenut koulukiusaamista, mutta voivat johtua myös muista syistä. Suurin ongelma on kuitenkin kiusaaminen, jota emme havaitse. (Ljungström 2000, 1–6). Tämän lisensiaattitutkimuksen tekijän aikaisempi tutkimus kuulovammaisten keskuudessa osoitti, etteivät oppilaat aina uskaltaneet kertoa kiusaamisesta vanhemmille eivätkä opettajille, koska omien sanojensa mukaan oppilaat pelkäsivät kosta (Sepponen 2001, 30).

Kirjallisuuden mukaan opettajat aliarvioivat systemaattisesti ongelmien vakavuuden, mikä on huolestuttavaa. Opettajilla on avainrooli oppilaiden sosiaalisen aseman tarkkailussa, ja heidän tulisi olla erityisen tietoisia arvioidessaan oppilaita, joilla on erityistarpeita ja varsinkin oppilaita, jotka ovat kokeneet syrjintää ja syrjäytymistä useina vuosina ja joilla on riski saada sosiaalisia ja tunne-elämän vaikeuksia (Pavri & Monda-Amaya 2001).

### 3.5 Koulukiusaamisen syitä

Tullakseen toimeen toisten ihmisten kanssa lapsilla tulee olla hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot (Keltikangas-Järvinen (2010, 220–221). Koulukiusaaminen voi alkaa, jos oppilas erottuu jotenkin muista oppilaista. Oppilaiden persoonallisuus ja tausta vaikuttavat myös siihen, ketkä heistä tulevat toimeen kouluyhteisössä ja keistä todennäköisesti tulee kiusaajia tai heidän uhrejaan (Sanders & Phye 2004, 2–11).

Kiusaamisen keinot synnyttävät pelkoa sosiaalisesta rangaistuksesta, jolloin harva uskaltaa kyseenalaistaa kiusaajan ja tämän tukijoiden luomia arvostuksia. Selvitettäessä nuorten toisiinsa kohdistamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa, joka liittyi usein jollakin lailla suvaitsemattomuuteen ja kyvyttömyyteen hyväksyä erilaisuutta, havaittiin, että väkivaltaan ja kiusaamiseen johti usein jokin kiusatun ominaisuus, joka erotti hänet muista oppilaista. Nuoren ”erilaiseksi” leimaamiseen riittivät varsin pienetkin muista eroavat ominaisuudet. (Salmi 2004, 106–107.) Tunne-elämän ristiriidat sekä kyvyttömyys tunnistaa ja käsitellä tunteita ovat osa koulun päivittäistä arkea. Selvittämättömät tunteet muuttuvat usein häiriökäyttäytymiseksi, toisten kiusaamiseksi, yhteenotoksi opettajan kanssa tai muuksi koulun vastaiseksi toiminnaksi. (Launonen ja Pulkkinen 2000, 38.). Kirjallisuuden mukaan tilanne alkoi valitettavan usein juuri kiusatun erilaisuuden nimeämisellä (Hamarus & Kaikkonen 2007, 228–237; Herkama 2012, 149). Myös (1992, 33), Olweuksen (1992) mukaan ulkoiset (negatiiviset) tekijät sekä poikkeavuudet (punainen tukka, lihavuus, silmälasit jne.) ovat syitä, jotka voivat vaikuttaa koulukiusaamisen alkamiseen. Edelleen hän on sitä mieltä, että poikkeavuuksia etsittäessä niitä todennäköisesti löytyy, sillä oppilaista 75 % oli erilaisia (kuulevia ja kuulovammaisia). Kiusaaminen näytti kohdistuvan myös murteita käyttäviin oppilaisiin (Olweus 1992). Viittomakielisen erityiskoulun oppilaiden kokemukset osoittivat, että 71 % tytöistä ja 33 % pojista koki pilkkaamista, koska oppilaat kertoivat olevansa erilaisia suhteessa kuulevaan, eivätkä he aina ymmärtäneet, mitä heille sanottiin (Sepponen 2001, 45). Viittomakieliset oppilaat pelkäsivät koulussa hyvin kielen hallitsevia oppilaita, ”kingejä” (viittomakielisessä kulttuurissa vahvoja), koska juuri he saivat ymmärrettävästi asiansa perille joko suomen kielellä tai viittomakielellä toisin kuin kielen vielä heikosti hallitsevat oppilaat. Oppilaat, jotka eivät vielä hallinneet kieltä, eivät pystyneet puolustautumaan, eivätkä siksi pystyneet selvittämään pahaa oloaan vertaisryhmälle.



Heikosti viittomakieltä (tai suomen kieltä) hallitsevien oppilaiden ryhmässä esiintyi huomattavasti enemmän erilaista koulukiusaamista.

Viittomakielisessä kulttuurissa on uuden Viittomakielilain (59/2015, 2 §) myötä edetty huimaa vauhtia kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Viittomakielilain tarkoituksena on edistää viittomakieltä käyttävän kielellisten oikeuksien toteutumista.

Kirjallisuuden (Salmivalli & Kaukiainen 2000) mukaan 5.–10. luokka ja ikä liittyy kiinteästi oppilaiden kehitysvaiheeseen (murrosikä). Oppilaat kehittyvät yksilöllisesti, mutta osalla oppilaista voi olla myös murrosikä, jolloin epäsuoran kiusaamisen lisääntyminen voi olla merkki iänmukaisesta muutoksesta (Salmivalli & Kaukiainen 2000). Yksi muutoksen tuoma merkki voi myös olla sosiaalisuus, johon sisältyy toisen ihmisen huomioon ottamisen ja sovittujen sääntöjen noudattamisen kouluyhteisössä. Kuitenkin tarkasteltaessa sosiaalisen kehityksen häiriöitä niihin johtavat syyt voivat löytyä myös vanhempien tai opettajien voimaa uhkuvista kasvatustekijöistä, joiden yhtenä syynä pidetään sosiaalisen kasvatuksen epäonnistumista (Olweus 1992, 41–46). Kirjallisuuden mukaan ristiriitoja voi ilmetä myös silloin, jos lapsen hoitaja on salliva ja tolerantti eikä aseta selviä rajoja aggressiiviselle käytökselle tovereita, sisaruksia ja aikuisia kohtaan, jolloin lapsen aggression taso todennäköisesti nousee ja voi johtaa koulukiusaamiseen. Kiusaamista voivat myös lisätä vanhempien voimaa uhkuvat kasvatustekijät (Olweus 1991, 411–448).

Viittomakielisillä voi silti olla kommunikaation esteitä, jotka voivat aiheuttaa erilaisia ongelmia, pettymyksiä, turhautumisia sekä huononmuuden tunteita (Sinkkonen 2000, 105–111). Tarvitaan keskittymistä joidenkin oppilasryhmien erityistarpeisiin, jotta sosiaalisen tuen kautta voitaisiin vähentää kouluissa esiintyvää koulukiusaamista (Lewis & Norwich 2005, 1). Irlannissa kuulevien koulussa tehty tutkimus (N = 1442) osoitti, että vertaisryhmissä esille tulleet oppimisvaikeudet ja mielialavaihtelut olivat selvästi yhteydessä koulukiusaamiseen (Monks ym. 2009, 146–156). Myös lounasajat altistavat koulukiusaamiselle, koska silloin oppilailla ei ole mitään tekemistä. Tekemättömyyden seurauksena oppilaat turhautuvat, jolloin he todennäköisesti kiusaavat (McCormack 2005, 82). Asenteissa sekä normeissa näkyi iän myötä käsitysten muuttuminen sallivampaan suuntaan ainakin neljänneltä luokalta viidennelle luokalle siirryttäessä (Salmivalli ja

Kaukiainen 2000, 29–31). Aiemmat tutkimukset käsittelevät myös sitä, miten lapsen toiminta ja käyttäytyminen kotona, kodin ulkopuolella ja myöhemmin mahdollisesti myös koulussa vaikuttavat hänen sosioemotionaaliseen kehitykseensä. Käyttäytyminen korostuu ympäristössä, ryhmässä ja sosiaalistumisessa. Sosiaalistuminen ja persoonallisuuden kehitys ovat sidoksissa kontekstiin. Kodin ulkopuolinen sosiaalistuminen ja oman kulttuurin välittyminen ryhmäprosessien kautta sekä ryhmien väliset prosessit kasvattavat ryhmien välisiä eroja. Lisäksi yksilöiden välisten erojen kasvaminen voi vaikuttaa tilanteeseen. Siksi kuulovammaisuuden ja koulukiusaamisen sosioemotionaaliseen kehitykseen on monia syitä (Harris 1995, 458–489). Merkittävää on Lehtorannan (1999, 42) mukaan se, että kuulovammainen lapsi ei välttämättä ymmärrä, miten hänen tulisi toimia. Kun omankin toiminnan ymmärtäminen on puutteellista, lapsen on vaikea tulkita puhujan tunnetilaa (Ks. myös Lasanen 2017, Lavikainen 2010, 51, 92; Theunissen ym. 2014a, 194). Lapsi voi lisäksi ymmärtää toisen lapsen puheen toisin, kuin tämä on tarkoittanut, jolloin hän voi käyttäytyä sopimattomasti (Lindsey & Crocker (2008, 1–204). Theunissenin ym. (2011, 1317) mukaan kuulovamman vaikeusaste ja emotionaaliset ongelmat voivat liittyä toisiinsa siten, että mitä taitavampi kommunikoija kuulovammainen lapsi on, sitä vähemmän hänellä on käyttäytymisongelmia.

### **3.6 Koulukiusaamisen seurauksia**

Psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta on tärkeää korvaavien lähestymistapojen löytäminen ja toteuttaminen, mikä on vielä joiltakin osin kesken. Koulun tehtävähän on kasvattaa yhteiskunnan jäsenyyteen. Toiveena on tulevaisuus, jossa kriittinen ajattelu, aktiivisuus sekä toimeen tuleminen itsensä ja muiden ihmisten kanssa on tärkeää (Ah-tola 2016). Tutkimuksissa on lisäksi todettu, että pitkään jatkunut kiusaaminen on eräissä tapauksissa osasyynä jopa lasten tekemiin itsemurhiin (ks. Olweus 1991; O Moore 2000). Tutkimukset autismikirjoisten oppilaiden keskuudessa osoittivat, että yli 80 % vastaajista koki kiusaamisen vaurioittaneen lapsen itsetuntoa, yli 60 % raportoi negatiivisista vaikutuksista heidän henkiseen terveyteensä ja yli 70 % sanoi, että kiusaamisella oli negatiivinen vaikutus heidän sosiaaliseen kyvykkyyteensä ja suhteisiinsa (Humphrey ja Symes 2010, 77–91). Nuoret aikuiset, jotka olivat olleet koulukiusaajia, olivat syyllistyneet rikoksiin nelinkertaisesti muihin verrattuna (Olweus 1992, 26–36). Kiusaaminen voi johtaa myös kiusaajan itsetuhoisiin ajatuksiin, huumeiden käyttöön,

jengikulttuureista kiinnostumiseen ja lopulta vankilaan päätymiseen (Fidler 2004, 24–27). Kiusaaminen voi aiheuttaa sen uhrille monenlaisia pulmia, kuten masennusta, psyykkisiä ja elämänikäisiä vaurioita sekä skitsofreniaa (McCrone 2004, 4–9). Oppilaan, jota kiusattiin jatkuvasti, oli vaikea lausua uusia monitavuisia sanoja tai osallistua satunnaisiin keskusteluihin toisten oppilaiden kanssa (Steyger 2004, 22–23).

Kiusaamisen seurausten kuvaamiseen Højstad (2003) käyttää vertausta repusta: Jos lapsi joutuu kokemaan kovia, on jokainen kokemus kuin raskas kivi repussa. Jos ikäviä kokemuksia on paljon, kivirepun kantaminen voi käydä työlääksi. Tästä seurauksena lapsi voi tuntea itsensä tyhmäksi, rumaksi, ikäväksi, epäonnistuneeksi, yksinäiseksi ja ulkopuoliseksi. Lapsi kokee olevansa surullinen ja arvoton eikä luota itseensä, antaa periksi ja masentuu. Tällaisia kiviä kantavat repussaan ne, joita on kiusattu tai joita on muuten kohdeltu huonosti. (Højstad 2003, 173.)

## 4 Tutkimuskysymykset ja aineistot

### 4.1 Tutkimuskysymykset

1. Esiintyykö koulukiusaamista viittomakielisten oppilaiden keskuudessa, viittomakielisten (kuurojen) koulussa, ja millaista kiusaaminen on?
2. Eroaako tarkennetulla viittomakielisellä metodilla ja luokittelemattomalla videokyselylomakkeella 1(2004) esitetyt kysymykset sekä niistä kerätyt tulokset aikaisemmasta vertailututkimuksesta 2(1999) ja miten tulkin avulla kerätty ja kielellisesti luokiteltu suomenkielinen kyselylomake suhteutuu tähän nyt toteutettuun aineistoon (myös niitä yhdistettäessä)?

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kokevatko viittomakielisen koulun oppilaat koulukiusaamista, millaista kiusaaminen on ja missä sitä tapahtuu? Tutkimustehtävänä on myös saada selville, mikä on oppilaan oma kokemus siitä, miksi häntä kiusataan. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, onko tyttöjen ja poikien kiusaamiskokemuksissa eroa. Tavoitteena on saada selville, esiintyykö asetetuilla päämuuttujilla, jotka ovat suora-fyysinen kiusaaminen, suora-verbaalinen kiusaaminen ja epäsuora (psykkinen kiusaaminen), koulukiusaamista. Tutkimuksella haetaan vastausta myös kysymyseen, esiintyykö viittomakielisten koulussa koulukiusaamista, jos tutkimuksen menetelmiä ja siinä käytettävää kieltä muutetaan suomenkieleksi, kuten aikaisemmassa tutkimuksessa on tehty.

Tässä tutkielmassa pyritään luomaan uusia ja kielellisesti entistä tarkempia ja luotettavampia menetelmiä viittomia käyttävien (kuurojen) oppilaiden koulukiusaamisen selvittämiseen. Olweuksen (1992) määrittelemät sekä kansallisesti että kansainvälisesti hyväksytyt koulukiusaamisen käsitteet ovat työssä avainasemassa. Haasteena on kiusaamiskysymysten käsitteellinen mitoittaminen ja esittäminen kullekin 5.-9.luokan oppilaalle tasapuolisesti ja kielellisesti ymmärrettävällä tavalla. Merkittäväksi muodostuu kuuroutumisen ajankohta ja kielen eri tasot. Vehkalahden (2014, 18) mukaan tutkimuksen käsitteet on operationalisoitava (toisin sanoen työstettävä ymmärrettävään ja mitattavaan muotoon), jolloin ratkaisevaa on se, kysytäänkö kyselylomakkeella sisällöllisesti oikeita kysymyksiä myös tilastollisesti mielekkäällä tavalla. Kumpikaan yksin ei

riitä, sillä hyvä kyselylomake on kokonaisuus, jossa toteutuvat sekä sisällölliset että tilastolliset näkökohdat (Vehkalahti 2014, 20).

Tutkimuksen metodinen ongelma on oppilaiden kaksikielisyys (suomi, viittomakieli ja mahdollisesti myös jokin muu kolmas kieli). Väärinymmärryksiä voi kuitenkin koulussa esiintyä silloin, kun oppilaat eivät vielä osaa viittomakieltä eivätkä ymmärrä toisiaan. Tutkimuksen tuloksia ei voi verrata kuuleville oppilaille tehtyjen koulukiusaamistutkimusten tuloksiin (Sinkkonen 2000). Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat viittomakielinen kulttuuri, oppilaan kuuroutumisen ajankohta, kuuroutumisen syyt, kielen eri tasot sekä yhteisen kielen puuttuminen (ks. luku 2.). Muita syitä tutkimuskysymysten kehnolle ymmärtämiselle olivat: Oppilaalla mahdollisesti olevat muut sairaudet tai diagnoosit sekä laaja-alaiset oppimisvaikeudet (ks. myös luku 2).

Tavoitteena on tasapuolisesti (viittomakieli ja suomen kieli) selvittää, antaako kielellisesti tarkennettu, viittomakielinen (kielellisesti luokittelematon) aineisto (1, 2004) tarkempaa tietoa koulukiusaamisesta kuin suomenkielinen (kielellisesti luokiteltu) aineisto (Sepponen 2, 2001) ja miten aikaisemmin toteutettu vertailuaineisto suhteutuu tämänkertaiseen viittomakieliseen aineistoon. Huomioitavaa on, että viittomakieltä käyttävien oppilaiden suomen kielen taito vaihtelee ja on jokaisella oppilaalla yksilöllinen. Aikaisemman tutkimuksen (Sepponen 2, 2001) perusteella oletetaan, että viittomakielisten koulussa esiintyy koulukiusaamista eri muodoissa tytöillä ja pojilla, kaikilla luokka-asteilla, mutta alaluokilla enemmän kuin yläluokilla.

Tutkimuksen toteuttaminen ratkaistiin visuaalisesti tarkennetun, viittomakielelle käännetyn videon, kyselylomakkeen, tutkijan, opettajien ja avustajien avulla samanaikaisesti (5-9. luokan oppilaille) koulun auditoriossa rasti ruutuun -periaatteella (katso aineistot: 1, 2004 ja 2, 1999).

Hypoteesina on, että koululla esiintyy Olweuksen (1992, 15–22) määrittelemää suoraa fyysistä, suoraa verbaalista sekä epäsuoraa koulukiusaamista, luokka-asteilla 5–9, sekä tytöillä että pojilla, joka välitunti, joka päivä tai joka viikko. Oletus on, että koulukiusaamista esiintyy enemmän, kuin viittomakielisten koululla oletetaan esiintyvän (vrt. Sepponen 2, 2001). Toisinaan esiintyy myös sellaista koulukiusaamista, joka ei toistuvuuden ja useusehdon puuttumisen vuoksi ole Olweuksen määritelmän mukaista.

Kaksikielisyys on viittomakielisessä tutkimuksessa osa metodista ongelmaa ja siksi tutkimus ei välttämättä ole vertailukelpoinen kuuleville oppilaille tehtyjen koulukiusaamistutkimusten kanssa (Sinkkonen 2000). Vaikuttavia seikkoja ovat viittomakielinen kulttuuri, kielen eri tasot ja yhteisen kielen puuttuminen, oppimisvaikeudet ja mahdolliset muut pulmat, jotka kaikki yhdessä tekevät tutkimuksesta varsin mutkikkaan (Sepponen 2, 2001).

## **4.2 Aineiston keruu ja oppilaiden luokittelu**

Tutkimuksessa on mukana kaksi aineistoa, jotka on nimetty aineiston keruuajankohdan mukaan. Aineisto 1 on vuonna 2004 kerätty viittomakielinen aineisto, joka on kielellisesti tarkennettu, mutta kielellisesti luokittelematon (oppilaiden omalla äidinkielellä toutettu aineisto). Aineisto 2 on kerätty vuonna 1999. Se on suomenkielinen, kielellisesti luokiteltu aineisto. Nämä aineistot on myös yhdistetty yhdeksi aineistoksi (n=62). Lisäksi tutkija havainnoi viittomakielisiä oppilaita (n=32) viikon aikana joka päivä noin viiden tunnin ajan. Kiusaamisen esiintyminen kirjattiin tukkimiehen kirjanpidolla. Tutkija seurasi oppilaita koulun tiloissa, sisällä ja ulkona, oppitunnille mentäessä ja välitunnilla. Viittomakielisen koulun yhteydessä toimi myös kuulevien oppilaiden koulu, johon osa viittomakielisistä oppilaista ja luokista oli integroitu. Molemmilla kouluilla oli myös yhteinen piha ja ajoittain yhteiset välitunnit.

### **4.2.1 Aineisto 1 - viittomakielinen videotutkimus**

Aineisto 1 kerättiin eräässä eteläsuomalaisessa viittomakielisten oppilaiden koulussa luokilla 5-9. (n=32) vuonna 2004 viittomakielisellä videokyselyllä (visuaalinen kysymyksiin perustuva video), strukturoidulla kyselylomakkeella sekä viittomakielelle käännetyn videolomakkeen ja observoinnin avulla. Jokainen kysymys sijoitettiin omalle sivulle ja oppilaat vastasivat rasti ruutuun -periaatteella. Aineisto koottiin helsinkiläisessä koulussa, joka oli tutkimushetkellä viittomakielisten koulu. Oppilaat olivat pääsääntöisesti viittomakielisiä (vaikea-asteisesti kuulovammaisia) eri aikoina ja eri tavoin kuuroutuneita, viittomia käyttäviä oppilaita. Lisäksi osalla oli muita sairauksia sekä erittäin laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Tutkimuslupa (suostumus) tähän tutkimukseen pyydettiin ja saatiin alaikäisten oppilaiden vanhemmilta, jotka olivat keskustelleet asiasta lasten kanssa. Oppilaat suostuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden tiedot pyrittiin kaikilta osin käsittelemään niin, ettei osallistujia voitu missään tutkimuksen vaiheessa tunnistaa. Tutkimusluvan antoivat myös opettajat ja koulun rehtori. Jälkeenpäin saadun tiedon mukaan tutkimukseen osallistui yksi sisäkorvaistutteen saanut oppilas.

Aineisto 1 kerättiin viittomakielisen kulttuurin kannalta tarkoitukseen soveltuvia lähteitä käyttäen, kotimaiseen kirjallisuuteen (Lonka & Korpiaakko-Huuhka 2005, Sinkkonen 2000, Hamarus 2007, Salmivalli & Kaukiainen 2000, Herkama 2012, Keltikangas-Järvinen 2010, Häkli 2014, Sume 2010, Vehkalahti 2017, Olweus 1992, Arulogun, Titiloye, Oyewole ym. 2012, 1488, Smith ym. 2008, 376–385; Rigby & Barrington 2010, 77.) Tutkimusta tehtiin eettisiä ja moraalisia arvoja kunnioittaen (Mustajoki 2016).

Suomen viittomakielisten kouluissa ei ole tehty koulukiusaamisesta aikaisempaa tutkimusta (paitsi Sepponen 2001), joten tässä tutkimuksessa haetaan nimenomaan uusia käytänteitä ja menetelmiä viittomakielisten oppilaiden koulukiusaamisen selvittämiseksi.

Koulun oppilaista osa oli integroitu viittomakieliseen ryhmään, viittomakielisten kouluun, jossa he opiskelivat heille yksilöllisesti suunnitellun opetussuunnitelman mukaisesti. Aineiston keruussa huomioitavia seikkoja oli useita, kuten viittomakielisen kulttuurin kunnioittaminen, totuuden arvot ja mahdollisten väärinymmärrysten minimoiminen, huolellisuus ja rehellisyys tulosten koodaamisessa. Jokaisen oppilaan kokemuksen tulkitseminen ja kirjaaminen oli ensiarvoisen tärkeää ja aikaa vievää. Tästä syystä kyselylomake toimi hyvin luotettavuuden varmentamiseksi tiedon arvon, totuudellisuuden ja virheiden välttämiseksi, mutta myös tutkimusten yleisten tavoitteiden edistämiseksi.

Taulukko 1. Viittomakielinen aineisto 1 luokka-asteen ja sukupuolen mukaan

Sukupuoli	Ala-aste	Yläaste	Luokka				
			5.	6.	7.	8.	9.
Tytöt	8	5	7	1	0	4	1
Pojat	8	11	6	2	4	5	2
n=32	16	16	13	3	4	9	3

Aineiston keruuta täsmennettiin aikaisempaan vuonna 1999 kerättyyn aineistoon nähdessä uusia metodeja. Uusia aineistonkeruumenetelmiä olivat videointi, viittomakieli, visuaalisuus, stop-merkki sekä lomakkeen kysymysten määrä ja kysymysten priorisointi. Lisäksi tutkimustilannetta tarkennettiin oppilaiden sijoittelun avulla. (Sepponen 2001). Kiusaaminen määritellään Olweuksen (1992, 2002) teoriassa siten, että kiusaaminen tarkoittaa toistuvasti tapahtuvaa negatiivista tekoa.

Tutkija on paneutunut valitsemaansa aiheeseen perehtymällä viittomakieliseen kulttuuriin, suorittamalla viittomakielen kurssin, tutustumalla kieleen, viittomakielisten kouluun ja oppilaiden haasteisiin sekä perehtymällä koulukiusaamiseen liittyvään kirjallisuuteen ja 5.-9. luokan oppilaista saamaansa tutkimustietoon. Koska rehtorin ja opettajien mukaan alempien luokkien käsitteellinen ja kielellinen ymmärtäminen ei olisi antanut koulukiusaamisen tutkimuksessa luotettavaa tulosta, alempien luokkien oppilaita ei tutkimuksen luotettavuuden ja eettisen haasteen vuoksi voitu ottaa tutkimukseen. Kriittisen tarkastelun ja eri asiantuntijoiden tapaamisen jälkeen tutkija päätyi ehdotettuun ratkaisuun ko. luokka-asteilla olevien oppilaiden osallistumisesta otokseen. Lomakkeen suunnittelu eri asiantuntijoiden ja ohjaavan professorin kanssa ja sen tarkastaminen sekä kuurojen että kuulevien opettajien jne. kanssa oli antoisaa ja eettisyyttä lisäävää.

Tutkimuksen teko oli avointa ja kaikilta osin läpinäkyvää (ks. myös Mustajoki 2016), josta tutkija otti täyden läpinäkyvän ja kokonaisvaltaisen vastuun. Tavoitteena yksilön edun ja yhteisen hyvän edistäminen yhteiskunnassa; tämän toiminnan keskeiset normit ovat linjassa yhteiskunnan normien kanssa.

Viittomakielisen videon viittomien toteutuksessa apuna olivat Prosing Oy:n tekniset asiantuntijat ja viittomakielen tulkki. Lomake ja kuvasymbolit syntyivät oppilaiden ja opettajien kanssa yhteistyössä, ja viittomakieltä ja lomakkeen kysymyksiä tukevat visuaaliset kuvat tehtiin Comp-Aid Oy:n avustuksella.

Aineiston keräämisessä pyrittiin ottamaan huomioon oppilaiden oman äidinkielen, viittomakielen, kulttuurin sekä eri kuulontasojen merkitys niin, että aineisto ja oppilaiden kokemukset saataisiin viittomakielisen lomakkeen avulla luotettavasti esiin. Tavoitteena



oli kehittää viittomakieliseen aineiston keruuseen uusia luotettavampia kommunikointimenetelmiä, jonka oppilaat ymmärsivät (ottaen huomioon oppilaiden kaksikielisyyden). Aineisto kerättiin viittomakielisen videon avulla ja toteutettiin koulun auditoriossa. Kaikki oppilaat vastasivat samaan aikaan. Oppilaat vastasivat lomakkeelle henkilökoh-  
taisen avustajan tai opettajan avustuksella, oman ymmärryksensä, kielitaitonsa ja koke-  
muksensa mukaan. Samaan aikaan aineistonkeruutilannetta havainnoitiin. Havainnointi  
osoitti, etteivät oppilaiden avustajat vaikuttaneet vastausten luotettavuuteen. Aineiston-  
keruutilanne kesti kaksi tuntia.

Aineiston keruu aloitettiin jakamalla lomakkeet luokka-asteittain työpöydille, minkä jäl-  
keen oppilaille kerrottiin tutkimuksen kulku. Oppilaille korostettiin sitä, että lomakkeet  
palautetaan nimettöminä ja lomakkeen tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia sekä ai-  
noastaan tutkijan käytössä. Oppilaille jaetuilla kysymyslomakkeilla olevat kysymykset  
esitettiin heille viittomakielisellä videolla (ks. liite 4, 6 ja 11). Oppilaat vastasivat lo-  
makkeelle rasti ruutuun - tekniikalla. Jokainen kysymys oli lomakkeella omalla sivul-  
laan. Kysymyksiä toistettiin ja tarkennettiin tutkimuksen aikana tarvittaessa myös natiiv-  
in viittomin.

Viittomakielinen video oli asiantuntijoiden, oppilaiden ja opettajien mielestä selkeä  
(ks. liite 1). Lomake osoittautui kuitenkin osalle oppilaista liian vaikeaksi. Nämä oppi-  
laat olivat pääsääntöisesti syntymän aikana kuuroutuneita, mutta mukana oli myös eri  
aikoina kuuroutuneita oppilaita. Tutkimustilanteessa ilmeni, että oppilailla oli pulmia,  
jotka mitä ilmeisimmin liittyivät oppilaiden senhetkiseen kielen tasoon, sillä kysymyk-  
set olivat olettamuksen mukaan osalle oppilaista vielä liian vaikeita, vaikka ne esitettiin  
oppilaiden omalla äidinkielellä. Opettajien mukaan oppilailla esiintyi erilaisia pulmia,  
kuten päänsärkyä, rauhattomuutta, keskittymisen ”herpaantumista” sekä tarvetta lähteä  
pois tutkimustilanteesta (kuten WC:hen pyrkiminen). Myös opettajien ja tutkijan käsitys  
oli, että edellä esitetty johtui kysymysten kielellisestä vaikeudesta, lomakkeen pituu-  
desta ja tutkimusajankohdasta. Oppilaiden avustajat ja opettajat tukivat oppilaita vastaa-  
misessa ainoastaan kysymysten ymmärtämiseksi, sillä havainnointi tutkimustilanteesta  
osoitti, että oppilaat arvioivat ja vastasivat itse kysymyksiin.

Kysymykset esitettiin viidesluokkalaisille ja heitä vanhemmille oppilaille, jotta oppilai-  
den kielitaito olisi jo riittävän hyvä koulukiusaamisen käsitteiden ymmärtämiseksi.

Koululla havaittiin, että oppilaita kiusattiin, mutta oppilaat kiusasivat myös toisia, usein juuri samasta syystä (vastavuoroisuusefekti). Todettiin tuloksissa esille tuleva, kulttuurissa ilmenevä seikka (mm. ollaan iholla -efekti). Myös kysymällä kysymyksiä eri tavoin varmentaen, parannettiin tutkimuksen luotettavuutta. Havaittiin myös uusia kiusaamiseen liittyviä tapoja ja parannettiin kysymysten luotettavuutta Olweuksen (1992) ja määrittelemät käsitteet huomioiden. Kiusaamisen käsitteet oli minimoitava, ja niiden piti olla viittomakielisille sekä luettavia että ymmärrettäviä, kielellisesti pelkistettyjä ja yksinkertaisia.

Aineiston olisi voinut kerätä tulkin avulla oppilaiden omissa luokissa. Tällöin aineiston kerääminen olisi tullut taloudellisesti liian kalliiksi, sillä aineiston keruu olisi kestänyt viikkoja. Lisäksi tulkin saaminen eri päivinä ja viikkoina olisi voinut vaikeuttaa tutkimuksen tekoa.

#### 4.2.2 Aineisto 2 - suomenkielinen tulkitutkimus

Aineisto 2 on kerätty vuonna 1999 ja tulokset raportoitu pro gradu -tutkimuksessani (Sepponen 2001). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, joka heijastettiin kohta kohdalta piirtoheittimellä ja selvennettiin viittomakielisen ja suomenkielisen tulkin avulla. Kysymykset olivat kukin omalla sivullaan. Avustamassa olivat myös viittomakieliset opettajat, erityiskoulun rehtori, tutkija ja oppilaiden henkilökohtaiset avustajat.

Lomakkeen luotettavuutta ja sen ymmärtämistä arvioitiin moniammatillisesti useaan eri kertaan suunnitteluvaiheessa kuulevan viittomakielisen, kuuron viittomakielisen sekä oman koulun oppilaiden ja opettajien kanssa. Pääsääntöisesti kysymykset vastasivat esitettyä, mutta joitakin poikkeuksia viittomissa kuitenkin oli.

Oppilaat käyttivät opiskeluunsa viittomakieltä ja kommunikoinnin tukena viitottua puhetta sekä tukiviittomia. Tutkimukseen osallistuneista 97 % oli syntymäkuuroja ja 3 % varhaiskuuroja (jotka olivat kuuroutuneet alle kaksivuotiaina). Lomake suunniteltiin Olweuksen (1992) tutkimuksen pohjalta yhteistyössä viittomakielisen koulun opettajien kanssa. Lomakkeeseen lisättiin ymmärtämisen selventämiseksi kuvasymboleja.

Kyselylomake pyrittiin suunnittelemaan nimenomaan viittomakielisiä oppilaita varten sellaiseksi, että se olisi helppo ymmärtää ja siihen olisi helppo vastata.

Lomakkeessa oli 43 kuvasymbolein tarkennettua sivua. Jokainen kysymys oli asetettu omalle sivulleen, jotta oppilas voisi keskittyä ja suunnata ajattelunsa juuri käsiteltävään kysymykseen häiriintymättä muista kysymyksistä. Myös muut häiriötekijät minimoitiin keskittymisen herpaantumisen estämiseksi. Tutkimustilanteessa viittomakielisille oppilaille pyrittiin saamaan työrauha.

Oppilaat vastasivat kyselyyn koulupäivän aikana, ja siihen osallistuivat oppilaiden lisäksi koulunkäyntiavustajat, henkilökohtaiset avustajat ja opettajat. Oppilaat istuivat auditoriossa luokittain (kyselylomakkeet oli jaettu valmiiksi).

Rehtori, suomen kielen ja viittomakielen tulkki sekä tutkija tukivat oppilaita selventäen kysymyksiä (kysymys kysymykseltä ja kohta kohdalta, useaan eri kertaan) sekä kielellisesti että piirtoheittimen avulla niin, että piirtoheittimen heijastekuvasta näytettiin kerrallaan kysymyksestä vain yksi vaihtoehto ja muut peitettiin. Tutkimustilanteessa mukana olevat opettajat olivat luokkien omia opettajia ja avustajat oppilaiden henkilökohtaisia, jotka avustivat käsitteellisesti vastaamisessa. Tutkimustilanne kesti kolme tuntia. Syynä tähän oli yhteisen kielen puuttuminen ja kielitaidon eri tasot. Tutkimustilanne oli erittäin vaativa, sillä jokainen oppilas huomioitiin yksilöllisesti (avustaen häntä yksilöllisen opetussuunnitelman vaatimalla tavalla).

Tutkimustilanteessa pyrittiin huomioimaan tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kuulontaso, minkä vuoksi oppilasta tuettiin tarvittaessa niin, että kysymys esitettiin hänelle moneen kertaan. Jotkut oppilaat kokivat kysymykset siitä huolimatta vaikeiksi, jolloin oppilaiden henkilökohtaiset avustajat ja opettajat ohjasivat heitä vastaamaan ja rastittamaan kokemuksen mukaiset vaihtoehdot.

Tutkimuksen edetessä oli nähtävissä selkeästi joidenkin oppilaiden keskittymisen herpaantuminen. Tähän saattoi osaksi vaikuttaa muun muassa oppilaiden työviikon kuormitus, joka alkoi näkyä levottomuutena, koska tutkimuspäivä oli perjantai. Yksi syy oppilaiden keskittymisvaikeuksiin voi olla kunkin oppilaan oma kuulontasosta johtuva sietokyvyn rajallisuus käsitteellisesti vaikeaan lomakkeeseen ja siihen vastaamiseen.

Lomaketutkimus eteni kysymys kysymykseltä määrätietoisesti loppuun saakka. Lomakkeiden palauttamisvaiheessa oppilaille korostettiin, että he voivat halutessaan palauttaa lomakkeen nimettömänä. Jotkut näet pelkäsivät ja arastelivat tuoda kiusaamisen vastauksia tarkasteluun. Suurin osa oppilaista (76 %) palauttikin lomakkeensa nimettömänä, mutta jotkut nimellä varustettuna.

Lomakkeet koodattiin rehtorin ja opettajien suosituksesta kuulontasojen mukaan eri ryhmiin, ja vastaukset jaettiin suomen kielen ymmärtämisen perusteella kielellisesti luotettaviin (L) ja kielellisesti epäluotettaviin (EL). Suomen kielen hyvin hallitsevia (L) oppilaita oli tämän luokittelun mukaan 10 tyttöä ja 11 poikaa (yhteensä 21) ja välttävästi hallitsevia, jotka eivät myöskään hallinneet viittomakieltä vaaditulla tavalla (EL), oli 3 tyttöä ja 6 poikaa (yhteensä 9).

## 5 Aineistojen analyysi

Olweuksen (1992, 14-43) mukaan määriteltyjen kysymysten avulla saatiin vastaukset, joista ryhmiteltiin muuttujia. Nämä taulukoitiin ja niistä laskettiin prosenttiosuuksia. Koulukiusaamista tarkastellaan pääsääntöisesti suomen kielen ja viittomakielen, sukupuolen, luokka-asteen, eri vuosien sekä oppilasryhmien näkökulmasta.

Kyselytutkimuksen kohteet, kuten mielipiteet, asenteet ja arvot, ovat moniulotteisia ja usein myös monimutkaisia, eikä niiden mittaus ole aivan yksinkertaista. Mittausvaiheeseen (jonka osiot ovat mittausväline), kannattaakin panostaa, koska siinä mahdollisesti tehtyjä virheitä ei voi korjata analyysimenetelmillä. Mittauksen taso taas vaikuttaa myös mittauksen laatuun, sillä mitä korkeampi on mittauksen taso, sitä enemmän vaihtoehtoisia analyysitapoja on tarjolla. Koska kaikkia asioita ei voi mitata määrällisesti, niihin kannattaa paneutua hyvin. Vastaustavat ja mittaustasot tiivistetään edellä esitetyistä syistä kolmeen päätyyppiin, joita ovat 1) luokittelu, 2) järjestäminen ja 3) mittaaminen (Vehkalahti 2014, 17). Luokittelu edustaa yksinomaan laadullista mittaustasoa, jossa ei määrällisillä asioilla ole sijaa, vaikka ne usein koodataankin numeroilla. Numerot ovat tässä yhteydessä enemmänkin koodeja kuin lukuja (Vehkalahti 2014, 17). Analyysivaiheessa luokittelutason muuttujista voidaan laskea lukumääriä, joita voidaan ristiintaulukoida. Yksittäisistä muuttujista ei tällaista voida päätellä. Muuttujat yhdessä ja muuttujien pari voidaan taulukoida vastakkain, jolloin nähdään, miten niiden jakaumat menevät ristiin toistensa kanssa. Tällöin päästään kiinni muuttujien välisiin yhteyksiin. Taulukointia kutsutaan ristiintaulukoinniksi. Muuttujia voi taulukoida ja niiden arvojen yhdistelmiä kutsutaan solufregvensseiksi (Vehkalahti 2014, 17).

Aineistoja 1 ja 2 tarkastellaan suomen kielen ja viittomakielen, sukupuolen, luokka-asteen ja eri vuosien näkökulmasta sekä prosenttilukuina. Tarkastelussa käytetään SPSS-ohjelmaa, varianssianalyysia (ANOVA) sekä Fisherin tarkkaa testiä (liite 6).

## 5.1 Aineisto 1 (2004)

### 5.1.1 Viittomakielinen videotutkimus

Aineistoa 1 (2004) analysoitiin Olweuksen (1992, 14–56) koulukiusaamisen teorian mukaan. Tästä syystä aineiston keruussa käytetyt kysymykset ja käsitteet muokattiin oppilaiden ja opettajien hyväksymällä tavalla viittomakieleen sopiviksi. Lisäksi käytettiin useita viittomakielisiä asiantuntijoita, koska kaikki viittomat eivät merkitse viittomakielessä käsitteellisesti samaa asiaa kuin suomen kielessä.

Päämuuttujiksi muodostuivat suora fyysinen kiusaaminen, suora verbaalinen kiusaaminen ja epäsuora eli psyykkinen kiusaaminen. Tarkentavat kiusaamisen laadun muuttujat koottiin Olweuksen (1992) määritelmien avulla. Näitä ovat esimerkiksi pilkkaaminen, hakkaaminen ja kamppaaminen. Muuttujista muodostettiin kysymyksiä, joissa oli kaksi vastausvaihtoehtoa, kyllä ja ei. Pääkysymyksenä oli ”Kiusataanko sinua?”. Sen jälkeen kysyttiin vaihtoehtoa kiusaamisen useus-ehdon täyttymiseksi: ”Kiusataanko sinua joka välitunti, joka päivä tai joka viikko?”

Kiusaaminen toistuvuus (useus) on Olweuksen (1992) määritelmän mukaisen koulukiusaamisen kriteeri. Koulukiusaamiseksi määritellään ainoastaan joka päivä ja joka viikko tapahtuva, toistuva, uhrin tahdon vastaiseksi koettu kiusaaminen. Joskus koettua kiusaamista ei satunnaisuuden vuoksi määritellä koulukiusaamiseksi. Joskus koettu kiusaaminen on myös tutkimuksessa merkittävä löytö, koska havaintojen mukaan kiusaaminen voi alkaa myös joskus tapahtuvasta negatiivisesta teosta ja muuttua luonteeltaan toistuvaksi.

### 5.1.2 Suora fyysinen kiusaaminen

Suora fyysinen koulukiusaaminen määritellään (Olweus 1992, 15) negatiiviseksi teoksi, kuten lyöminen, töniminen, potkiminen, nipistäminen tai se, että joku pidättelee toista fyysisistä kontakteja käyttäen. Tässä tutkimuksessa suoran fyysisen kiusaamisen muuttujaan sisällytettiin lyöminen, töniminen (”olla iholla”) ja jalalla potkaisu.

### 5.1.3 Suora verbaalinen kiusaaminen

Negatiivisia tekoja ovat myös sanalliset teot (Olweus 1992), uhkaaminen, pilkkaaminen, hännääminen, nimittely ja haukkuminen (naurunalaiseksi tekemällä ja nolaamalla). Suoran verbaalisen kiusaamisen muuttuja muodostettiin käsitteistä uhkailu ja pilkkaaminen. Observoinnissa esiin tullut verbaalinen kiusaaminen sisälsi uhkailua. Muut verbaalisen kiusaamisen tavat jouduttiin jättämään priorisoinnin vuoksi pois lomakkeelta.

### 5.1.4 Epäsuora kiusaaminen

Epäsuoraksi kiusaamiseksi Olweus (1992) määrittelee toisen sulkemisen ryhmän ulkopuolelle, juoruamisen, kieltäytymisen toisen toiveiden noudattamisesta, toisen tavaroiden ottamisen ja tavaroiden piilottamisen. Epäsuoran kiusaamisen muuttuja muodostettiin tässä tutkimuksessa ainoastaan yhdestä käsitteestä. Ainoastaan syrjiminen otettiin lomakkeen kysymyksiin mukaan, mutta niin, että siitä kysyttiin ainoastaan kyllä- ja ei-vaihtoehtoa, ei Olweuksen (1992, 15) määritelmän mukaista toistuvuutta. Lisäksi kysymyksessä selvitettiin syrjimisen syitä.

Epäsuoraa kiusaamista kartoittava kysymys on pelkistetty ja muita kysymyksiä heikommien kiusaamisen määritelmää noudattava. Siksi muuttuja ei ole suoraan vertailukelpoinen edellä esitettyjen kahden muun muuttujan kanssa, mutta sitä voidaan verrata niihin kysymyksiin, joissa ei oleteta kiusaamisen toistuvan usein(ks.liite 6)

## 5.2 Aineisto 2 (1999)

Aineiston 2 lomakkeet järjestettiin rehtorin ja opettajan suosituksesta sekä tutkijan tarkastelun jälkeen kahteen ryhmään suomen kielen ymmärtämisen perusteella. Ryhmät olivat kielellisesti luotettavat (L) (kielen jo ymmärtävät) ja kielellisesti epäluotettavat (EL) (ne, joilla oli selviä ymmärtämisvaikeuksia), koska suomen kieli oli sillä hetkellä oppilaan ensimmäinen koulussa opiskelema vieras kieli. Tutkija luotti observoinnin perusteella koulun asiantuntemukseen.

Tutkimuksessa (1) oli kaikkiaan 13 tyttöä ja 17 poikaa (yhteensä 30 oppilasta) ja siihen meni aikaa yli 2 tuntia. Oppilaat vastasivat kysymyksiin rasti ruutuun -tekniikalla.

Molemmissa aineistoissa havaittiin puutteellisia ja epäselviä vastauksia. Kysymyksiä analysoitaessa havaittiin, että osa oppilaista oli rastittanut tai jättänyt rastittamatta oleellisia vaihtoehtoja. Esimerkiksi kysymykseen: Kiusataanko sinua? oppilas oli vastannut ”kyllä kiusataan”, mutta jättänyt vastaamatta esim. kohtiin, kuinka usein kiusattiin, kuten joka päivä tai joka viikko, jotka ovat kiusaamisen määrittelemiseksi oleellisia. Näissä tapauksissa tutkija koodasi em. tiedot: 9 (= kielellisesti ja käsitteellisesti vielä epävarmat oppilaat). Myöhemmin 9:ksi koodatut kokemukset muutettiin 1 = kyllä.

### **5.3 Käytetyt menetelmät**

Kummassakin aineistossa kiusaamista on mitattu luokitteluasteikollisilla muuttujilla. Lisäksi taustamuuttujat (sukupuoli, luokka-aste, ala-aste/yläaste, vuosi) ovat luokitteluasteikollisia. Muuttujia kuvaavina tunnuslukuina käytetään lukumääriä ja prosenttiosuuksia. Tilastollisena analyysimenetelmänä hyödynnetään ristiintaulukointia ja luokitteluasteikollisille muuttujille sopivaa  $\chi^2$ -testiä.  $\chi^2$ -testillä testataan kahden muuttujan välistä tilastollista riippuvuutta. Aineiston käsittelemiseksi olen tutustunut tilastollisiin näkökulmiin, joita kirjallisuudessa ovat mittaus ja tiedonkeruu sekä aineiston hallinta, muokkaus, kuvaaminen ja analysointi (Vehkalahti 2014, 2008).



## 6 Tulokset ja niiden arviointia

Tässä luvussa esittelen ja arvioin tuloksia koulukiusaamisen esiintymisestä viittomakielisten (kuurojen) koulussa. Koska aineistoa on kerätty myös viittomakielisen kyselyn avulla, on tutkimuksessa useita metodisia ongelmia, jotka ovat voineet vaikuttaa tuloksiin, koska kuulovammaisten kulttuurissa on paljon arvoituksellisia asioita, joista tutkija kuulevana ihmisenä ei voi olla kuin osittain perillä (Sinkkonen 2000). Arvaamatonta on myös se, että ongelmat tulivat esille yllätyksenä vasta tulosten koodaus vaiheessa, eikä niihin voinut varautua.

Tässä tutkimuksessa on pyritty luomaan uusia luotettavampia metodeja viittomakieliseen koulukiusaamisen tutkimukseen. Pulmaksi muodostui Olweuksen (1992, 14–56) määrittelemät laadulliset ja määrälliset kiusaamisen tulokset, joihin liittyi toistuvuuden ehto (useus). Kysymykset eivät tässä ehdossa kaikilta osin täsmää. Kiusaamisen ehto tarkoittaa joka välitunti, joka päivä ja joka viikko tapahtuvaa toistuvaa kiusaamista. Tulokset voimistuvat kysymyksissä silloin (liite 6), kun kiusaamiselle asetettu ehto jätetään kysymyksistä pois ja kysytään vain kiusaamisen kokemusta.

Kyselyaineistojen tuloksia vertailemalla voidaan saada uutta tietoa koulukiusaamisen ilmenemisestä, kehittämisestä sekä siitä, onko viittomakielisten koulun koulukiusaamisessa tapahtunut muutoksia tutkimusten välillä. Lisäksi esitän yhteenvedon aineistojen (1, 2004 ja 2, 1999) tuloksista sukupuolen, luokan kokemana sekä yhdistettyjen aineistojen (n=62) tuloksista. Tarkastelen tuloksia tilastollisten testien, kuten khiin neliötestin avulla. Tarkoituksena on selvittää, mikä on luokkamuuttujien (luokka-aste, sukupuoli) vaikutus vastemuuttujiin (suora fyysinen, suora verbaalinen ja epäsuora kiusaaminen (liite 6)).

Tilastotieteellisesti tarkasteltuna määrällinen ja laadullinen tieto kietoutuvat samaan muuttujaan. Tilastotieteellisestä näkökulmasta katsottuna riippuvuus- tai riippumattomuustarkastelussa tarkoitetaan ja tutkitaan sitä, onko tarkastelun kohteena olevan selittävän muuttujan jakauma erilainen suhteessa selittävään muuttujaan eri luokissa. Huomioitavaa on, että muuttuja ei ole pelkkä määrällinen jatkumo, vaan se sisältää myös laadullisen tiedon. Tällöin kaksi (tai useampi) muuttujaa voidaan taulukoida vastakkain, jolloin nähdään, miten jakaumat menevät ristiin toistensa kanssa. Tätä kutsutaan ristiintaulukoinniksi (Vehkalahti, 2014). Ristiintaulukoimalla tutkitaan muuttujien

jakautumista ja niiden välisiä riippuvuuksia, kuten onko tarkastelun kohteena olevan selittävän muuttujan jakauma erilainen selittävän muuttujan eri luokissa (Kvanti MOTV, 2004). Ristiintaulukoinnin avulla pystytään vastaamaan esimerkiksi siihen, kuinka aktiivisia oppilaat (tytöt ja pojat) ovat ja onko aktiivisuus yhtä suurta verrattaessa sukupuolia toisiinsa ja tarkastellaan erilaisia jakaumia, jolloin mielenkiinnon kohteena olevan selittävän muuttujan jakaumaa tarkastellaan selittävän muuttujan eri luokissa. Khiin-toiseen -testi ( $\chi^2$ -testi), ns. riippumattomuustesti. Sen lähtökohtaisena oletuksena on muuttujien välinen riippumattomuus, jonka perustana on havaittujen frekvenssien ja odotettujen frekvenssien erotusten suuruus. Jos erot ovat tarpeeksi suuria, voidaan todeta, että havaitut erot eivät todennäköisesti johdu ainoastaan sattumasta, vaan ne ovat löydettävissä perusjoukossa. Käytännössä testin tulokset tiivistyvät P-arvoon. Se kertoo virhepäättelyn todennäköisyyden silloin, kun oletetaan, että otoksessa havaitut erot löytyvät myös perusjoukosta. P-arvon ollessa alle 0,05 todetaan, että erot ovat tilastollisesti merkitseviä. Testi siis kertoo vain, kuinka todennäköistä on, että otoksessa olevat erot ovat olemassa myös perusjoukossa. Siksi tilastollisen merkitsevyyden lisäksi täytyy aina pohtia myös eroavaisuuksien suuruuden merkitystä. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että jos tulos on alle 0,05, ero tuloksissa on tilastollisesti merkitsevä, mutta huomioitavaa on myös otoksen pienuus, joten P-arvo ei välttämättä kerro tilastollista merkitsevyyttä eikä eroavaisuuksien merkitystä. (Kvanti MOTV, 2004.)

Aineistossa 1 olevassa luokka-muuttujassa oppilaat jaoteltiin (luokka-asteen mukaan kahteen luokkaan, ala-asteen (luokka-asteet 5 ja 6) ja yläasteen (luokka-asteet 7–9), poikien (1) ja tyttöjen (2) sekä kiusaamisen muodon (suora fyysinen, suora verbaalinen ja epäsuora) mukaan. Kielellisesti luokitellun vertailuaineistona toimivan (aineisto 1) tuloksia on sen sijaan tarkasteltu tilastollisesti Spss:n ja Anovan avulla. Nolla-hypoteesina kaikissa tapauksissa on, että kiusattujen oppilaiden suhteellinen prosenttiosuus on sama kaikissa ryhmissä.

## **6.1 Koulukiusaamisen esiintyvyys viittomakielisten oppilaiden keskuudessa**

Tulosten mukaan (Olweuksen 1992, 14-56) määrittelemää koulukiusaamista koettiin (hypoteesin, testin ja johtopäätöksen mukaan eri muodoissa) viittomakielisten koulussa

(n=32) kaikilla luokka-asteilla (5-9), ala-asteella sekä yläasteella, poikien (n= 19) ja tyttöjen (n=13) kokemana toistuvuus (useus) huomioiden. Kiusaamisen negatiivisia vastauksia saatiin kysyttäessä yleisesti, onko oppilasta kiusattu ja kuinka paljon? Huomioitavaa on, että oppilaiden kokemukset tuloksissa voimistuivat, kun kiusaamisen ehto, toistuvuus, jätettiin kysymyksestä pois (ks. liite 6. ja ks. myös Hamarus 2007, 13).

Tulokset osoittavat, ettei aineistojen välillä ole juurikaan eroa. Havaittiin, että oppilaat, jotka osasivat hyvin kielen (viittomakieli tai suomen kieli), vastasivat kysymyksiin samansuuntaisesti molemmissa aineistoissa. Sen sijaan oppilaat, joilla kieli oli vielä ”hakusessa” olivat joko epävarmoja vastatessaan kysymyksiin tai eivät uskaltaneet sosiaalisen suotavuuden vuoksi (kiusaajien pelossa) vastata kysymyksiin niiden edellyttämällä tavalla.

Olweuksen (1992) määrittelemää koulukiusaamiselle oleellista toistuvuuden ehtoa, jota tässä aineistossa kutsutaan ”useudeksi”, käytetään koulukiusaamisen ehtona tuloksia analysoitaessa. Määritelmä sisältää kolme aikamäärettä (joka välitunti, joka päivä ja joka viikko), jotka yksin tai yhdessä määrittävät kokemuksen kiusaamiseksi.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Kiusaamista koki joka päivä kaksi poikaa ( $\chi^2(1)= 1,460$ ,  $p=0,227$ ). Havaitaan, että tulosten mukaan nollahypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,227$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun saatu luku (tässä tapauksessa on  $p=0,227$ ) on suurempi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Tulokset osoittavat, että luokilla 5.-9 kiusaamista koki joka päivä kaksi kuudennen luokan (ala-aste) poikaa ( $\chi^2(1)= 20,622$ ,  $p=0,000$ ). Tulosten mukaan nollahypoteesi kaatuu. Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kol-

men desimaalin tarkkuudella  $p=0,000$ . Se on hyvin pieni, pienempi kuin 0.05. Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun saatu p-arvo ( $p=0,000$ ) on pienempi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippuvia toisistaan. Tämä tukee sitä ajatusta, että luokka-aste ja sen, kuinka paljon oppilaita kiusataan, välillä on selvä riippuvuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippuvia.

## 6.2 Suora fyysinen kiusaaminen

Suora fyysinen kiusaaminen on koottu seuraavista suoran kiusaamisen muodoista: lyöminen (hakkaaminen), töniminen ja kamppaaminen (Olweus 1992). Tutkimuksen teko-  
hetkellä koulukiusaamisen vastaista ohjelmaa ei viittomakielisessä erityiskoulussa vielä ollut. Fyysistä kiusaamista tarkasteltaessa viittomakielellä loukkaantumiselle tai pahan olon syntymiselle on olemassa 13 eri viittomaa, joten virhetulkintoja voi viitottaessa tulla. Vastauksissa on tällainen kehäpäättely: lyöminen tarkoittaa hakkaamista ja hakkaaminen lyömistä (hakkaamisen ensimmäinen määritelmä); hakkaaminen tarkoittaa lyömistä (ks. liite 9, hakkaamisen käsite).

Oppilaiden kokemus suorasta fyysisestä kiusaamisesta, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Suoraa fyysistä kiusaamista koki kolme poikaa ja yksi tyttö. Luokkatasolla sitä kokivat eniten viidennen luokan pojat ja yksi yhdeksännen luokan tyttö. Sukupuoli ja suora fyysinen kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia ( $\chi^2(1)=0,463$ ,  $p=0,496$ ). Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,496$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,463$ ,  $p=0,496$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja suora kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Kiusaamisen kokemus luokka-asteittain, kun suoran fyysisen kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,308$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=4,806$ ,  $=0,308$ ) on

isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja suorakiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 5).

Oppilaiden kokemus luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuus otetaan huomioon:

Suoran fyysisen kiusaamisen tuloksia tarkastellaan laadullisesti eriteltyinä. Lyömistä (hakkaamista) koki joka päivä yksi viidennen luokan (ala-asteen) poika. Muilla luokka-asteilla ei ollut joka päivä koettua lyömistä. Kun testataan luokka-asteen ja joka päivä hakkaamisen riippumattomuutta, saadaan Khi-toiseen testin arvoksi 1,509 vapausasteilla neljä. Tätä vastaava p-arvo on  $p=0,825$  ( $\chi^2(4)=1,509$ ,  $p=0,825$ ). Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja joka päivä hakkaamisen välillä on selvä riippumattomuus. Jokapäiväistä hakkaamista kokee ainoastaan yksi viidennen luokan poika (taulukko 6). Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun (joka viikko) toistuvuus on otettu huomioon:

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,825$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=1,509$ ,  $p=0,825$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kamppaamisen (joka välitunti) toistuvuus on otettu huomioon:

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,401$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,706$ ,  $p=0,401$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kamppaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Oppilaiden kokemus luokka-asteittain kiusaamisesta: Luokkatasolla kamppaamista koki yksi viidennen luokan poika joka välitunti (taulukko 9). Kun testataan luokka-asteen ja kamppaamisen riippumattomuutta khi-toiseen testillä, saadaan testisuureen arvoksi vapausastein neljä 1.509 ja testin p-arvoksi  $p=0,825$  ( $\chi^2(4)=1.509$ ,  $p=0,825$ ). Luokka-aste ja kamppaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus. Lisäksi joka viikko kamppaamista koki yksi tyttö. Khi-toiseen testin mukaan sukupuoli ja kamppaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia ( $\chi^2(1)=1.509$ ,  $p=0,219$ ). Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,825$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=1.509$ ,  $p=0,825$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kamppaamisen (joka viikko) toistuvuus on otettu huomioon: Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,219$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=1.509$ ,  $p=0,219$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kamppaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia. Kamppaamista koki joka viikko yksi tyttö (ks. myös liite 6, taulukot 28 ja 29).

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun (joka viikko) tönimisen toistuvuus on otettu huomioon: Tönimistä koettiin yhden oppilaan (yhdeksännen luokan) pojan kokemana. Kun tönimistä ja sukupuolen riippumattomuutta testataan Khi-toiseen testillä, on töniminen ja sukupuoli toisistaan tilastollisesti riippumattomia ( $\chi^2(1)=0,706$ ,  $p=0,401$ ). Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus. Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,401$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku

(=0,706,p=0,401) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja töniminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

### 6.3 Suora verbaalinen kiusaaminen

Suoraa verbaalista kiusaamista voidaan Olweuksen (1992) määritelmän mukaisesti toteuttaa uhkaamalla, pilkkaamalla, hännämällä, nimittämällä ja haukkumalla (naurunalaiseksi tekemällä ja nolaamalla). Tuloksissa tarkastellaan ainoastaan kuulovammaisten erityiskoululla esiintyviä kiusaamisen muotoja, kuten uhkaamista ja pilkkaamista.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun suora verbaalinen kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Suoraa verbaalista kiusaamista esiintyi neljän pojan ja kolmen tytön kokemana. Sukupuoli ja verbaalinen kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia ( $\chi^2(1)=0,463$ ,  $p=0,496$ ). Lisäksi jos tarkastellaan luokkatasoittain, esiintyi kiusaamista viidennellä luokalla neljän, kuudennella, kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla yhden kokemana (taulukko 12). Luokka-aste ja suora verbaalinen kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia ( $\chi^2(1)=0,463$ ,  $p=0,496$ ). Nämä tulokset tukevat sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja suoran verbaalisen kiusaamisen välillä sekä luokka-asteen ja suoran verbaalisen kiusaamisen välillä on selvä riippumattomuus. Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,496$  joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku (=0,463,  $p=0,496$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia. Suoraa verbaalista kiusaamista koettiin miltei kaikilla luokilla, enemmän tai vähemmän

Oppilaiden kokemus luokka-asteittain, suorasta verbaalisesta kiusaamisesta, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Tulosten mukaan 0 - hypoteesi jää voimaan

(Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,308$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=4,806, = 0,308$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Vastausten mukaan kukaan oppilaista ei kokenut Olweuksen (1992) määritelmän mukaista uhkailemista. On myös mahdollista, etteivät oppilaat ymmärtäneet uhkaamisen käsitettä. Tätä seikkaa ei tutkittu (ks. myös liite 6, taulukot 32 ja 33). Uhkailemisen tuloksia (suoraan verbaaliseen kiusaamiseen liittyvä käsite) tarkastellessa huomioitavaa on viittomakielisen käsitteen epävarmuus. Viittomakielellä uhkaamisen käsite voi olla vaikea ymmärtää, ellei oppilas ole viittomakielentaitoinen tai jos viittoman käsimuodoissa on syystä tai toisesta poikkeamaa tai virheitä. Vastauslomakkeella ja videolla viittoma on epäselvä. Viittomakielisten tarkastajien ja tutkijan mukaan jää epäselväksi myös, ketä uhkaillaan. Kysymys tarkoittaa lomakkeella olevan tulkinnan mukaan sortamista ja alistamista. Tarkasteltaessa lomakkeella olevien viittomien suuntaa tarkastajat arvelivat, että viittoman voisi sekoittaa vihata-käsitteeseen, koska kysymyksessä näkyy ainoastaan huulion ero. Uhkailu liittyi empiirisen havainnoinnin valossa verbaaliseen kiusaamiseen.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun (joka välitunti) toistuvuus on otettu huomioon: Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0.639$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,221, p=0,639$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta kiusaamisesta (joka viikko) sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - hypoteesi



jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0.008$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkituna, kun luku ( $=6,969$ ,  $p=0,008$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

#### 6.4 Epäsuora kiusaaminen

Epäsuorasta kiusaamisesta, jota Olweuksen (1992) mukaan on toisen oppilaan sulkeminen ryhmän ulkopuolelle, juoruaminen, kieltäytyminen toisen toiveiden noudattamisesta, toisen tavaroiden ottaminen ja tavaroiden piilottaminen – otettiin priorisoinnin vuoksi ja opettajien suosituksesta tutkimuksen kohteeksi ainoastaan koululla eniten esiintyvä syrjimisen ilmiö. Syrjiminen on pelkistetty esimerkki epäsuorasta kiusaamisesta, ja se noudattaa muita kiusaamismuotoja heikommin koulukiusaamisen määritelmää, koska kysymyksestä puuttuu toistuvuuden vaatimus. Toistuvuuden (useuden) puuttumisen vuoksi muuttuja ei ole suoraan vertailukelpoinen suoran fyysisen ja suoran verbaalisen muuttujan kanssa. Salmivallin ja Kaukiaisien (2000, 29) mukaan havaittu epäsuora kiusaaminen lisääntyy iän myötä.

Huomioitavaa on edellä, että mainitusta muuttujasta on jätetty pois kiusaamisen toistuvuus (useus), joten se ei ole vertailukelpoinen muiden muuttujien kanssa. *Toistuvaa epäsuoraa* kiusaamista oli koettu tavalla tai toisella. Sitä koki vuonna 2004 noin kolmasosa vastaajista. Tulokset osoittivat, että oppilasta ei aina otettu ryhmään, oppilaasta puhuttiin pahaa, juoruttiin, ja oppilaalta myös otettiin luvatta tavaroita, joita piiloteltiin koulun eri tiloihin. Ilmeni muitakin epäsuoran kiusaamisen tapoja. Toisen oppilaan omaisuuden tuhoamista ei kuitenkaan koululla esiintynyt. Viittomakielisessä koulussa *epäsuora kiusaaminen* ilmeni toiseen oppilaaseen kohdistuvana syrjintänä, jolloin oppilas joutui olemaan yksin esimerkiksi välitunnilla koulun käytävillä (havaintojen mukaan) opettajien ohjauksesta huolimatta. Lisäksi huomioitavaa on, että epäsuoran kiusaamisen käsitteelle on viittomakielellä 2 eri viittomaa, jotka tarkoittavat suunnilleen: 'Hus, hus, lähde pois porukasta'.

Epäsuoraa kiusaamista oli kokenut sukupuolittain tarkasteltuna yhteensä neljätoista oppilasta. Epäsuoraa kiusaamista esiintyi miltei kaikilla luokka-asteilla (ala-aste ja yläaste). Tulosten mukaan (vertailukelvottoman) muuttujan (sukupuolen ja kiusaamiskokemuksen välillä) on tulosten mukaan selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia, samoin kuin luokka-aste ja epäsuoran kiusaamisen kokemus (ks. myös liite 6, taulukot 36 ja 37).

Oppilaiden kokemus kiusaamisesta opettajalle kertomisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon: Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,430$ , joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,622, p=0,430$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia.

## **6.5 Kiusaamisen esiintyminen taustamuuttujittain**

Kysymykseen ”kuka sinua kiusaa”, tulokset osoittavat, että aineistossa 1 oman koulun oppilas oli 12 oppilaan mielestä kiusaajana. Viittomakielisten kulttuurisihteerin antaman suullisen lausunnon mukaan kiusaaminen tapahtuu yleensä oman koulun viittomakielisten oppilaiden kesken ja kulttuurin sisällä (Kuurojen Liitto ry. (2004). Kiusaajina oli sekä tyttöjä (5) että poikia (7). Noin puolet kiusaavista oppilaista oli yläasteella.

Kaikkia kiusaamisen muotoja esiintyi ala-asteella enemmän kuin yläasteella. Poikia kiusattiin fyysisesti enemmän kuin tyttöjä, muiden kiusaamisen muotojen kokemusten ollessa jotakuinkin samansuuntaisia sekä tytöillä, että pojilla (ks. myös taulukko 22). Ala-asteella esiintyi pääsääntöisesti suoraa fyysistä, suoraa verbaalista ja epäsuoraa psyykkistä kiusaamista. Lisäksi viidennellä luokalla kokemukset voimistuivat (ks. myös taulukko 23). Syitä edellä mainittuun voi olla monia, mutta yksi niistä on ilmeisesti alkan murrosiän vaikutus (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 28). Yläasteella suoraa fyysistä, suoraa verbaalista ja epäsuoraa kiusaamista esiintyi huomattavasti vähemmän. Yläasteella kuitenkin esiintyi suoraa fyysistä kiusaamista jonkin verran (ks. myös taulukko 24). Kiusattujen oppilaiden määrä pienenee ylemmille luokille siirryttäessä (ks.

taulukko 23). Peruskoulun yläasteella 7.–9. luokilla kiusaamisen käyrä laskee aikaisempaa loivemmin. Yläluokilla käytetään myös selvästi vähemmän fyysisiä keinoja kuin alaluokilla. Kiusaamisongelmat vähenevät siirryttäessä luokalta seuraavalle Olweus (1992, 21.). Tämä näkyy tuloksissa siten, että esim. ala-asteella yhdistetyssä aineistossa suoraa fyysistä kiusaamista koki noin viidesosa, kun yläasteella ainoastaan 1-2 oppilasta.

Kiusaamisen muodot eri paikoissa: Kiusaamista koettiin toistuvuuden mukaan pääsääntöisesti ulkona välitunnilla, ja kokijoina olivat viidennen luokan oppilaat (n=13). Kiusaamista koettiin viittomakielisten koulussa, omassa luokassa, koulun käytävillä sekä kuulevien (integraatiokoulu) käytävillä. Kiusaamista kokivat ala-asteen ja yläasteen tytöt ja pojat.

Kiusaamisen dynamiikka: Olweuksen (1992) mukaan koulukiusaamista voi siis esiintyä missä vain koulussa tai sen rajojen sisäpuolella koulupäivän aikana. Erityisen alttiita kiusaamisen ilmenemiselle ovat siirtymätilanteet, jolloin oppilaat vaihtavat luokkaa tai koulurakennusta ja jolloin opettajat eivät vielä ole paikalla. Sepposen (1, 2004) suorittaman havainnoinnin mukaan kiusaamista koettiin ennen opettajan tuloa eri puolella koulua, pääsääntöisesti omassa koulussa ja omassa luokassa, mutta myös integraatiokoulun käytävillä. Kiusaaminen oli toistuvaa ja suunnitelmallista. Huomioitavaa on, että systemaattinen kiusaaminen on oppilaan kannalta erittäin surullista ja nykyisin sille on kouluissa 0-toleranssi. Huomioitavaa on, että poikia ei kiusattu lainkaan kuulevien koulun käytävillä, mikä voi liittyä kiusaajien pelkoon sen paljastumisesta (mutta muitakin syitä voi olla).

Kiusaamisen syyt: Oppilaita kiusattiin usein heikon kielitaidon vuoksi, mutta muitakin syitä oli. Muita syitä olivat: Oppilas osasi hyvin viittomakielen (4 oppilasta), oppilas ei osannut viittomakieltä vielä tarpeeksi hyvin (6 oppilasta). Oppilaita kiusattiin myös kuurouden vuoksi ja koska heitä pidettiin ”erilaisina” suhteessa kuuleviin oppilaisiin (13 oppilasta). Lisäksi tutkimuksessa ilmenneitä syitä olivat: Oppilas kiusasi, koska häntäkin kiusattiin (9), oppilasta kiusattiin, koska hän halusi olla yksin (4 oppilasta) ja

oppilasta kiusattiin siksi, ettei hän ymmärtänyt tai pystynyt sanomaan, mitä hän olisi halunnut sanoa (4 oppilasta).

Onko sinua kiusattu aikaisempina kouluvuosina: Aineiston 1 tuloksista havaittiin, että oppilaista yli puolet oli kokenut kiusaamista aikaisempina kouluvuosina jolloin kiusaamisen kokemuksia oli ensimmäisestä luokasta lähtien. Viittomakielisten kulttuurisihteerin suullisen lausunnon mukaan oppilaat eivät aikaisemmin uskaltaneet kiusata toisia, koska toiseen oppilaaseen ei saanut ”avoimesti” koskea. Myös opettajaa pelättiin. Nykyisin toiseen oppilaaseen koskeminen on lisääntynyt, kun taas pelko opettajaa kohtaan on vähentynyt, minkä vuoksi kiusaamista voi kulttuurisihteerin mukaan tapahtua useammin (Kuurojen Liitto ry, 2004). Kiusaajat sattuivat (observoinnin aikana) olevan usein juuri niitä oppilaita, jotka osasivat hyvin kielen ja pystyivät selviytymään erilaisissa tilanteissa paremmin, suhteessa kielen vielä heikosti hallitseviin oppilaisiin. Juuri nämä ”kingeiksi” kutsutut oppilaat pystyivät usein halutessaan vaikuttamaan kielen avulla eri tavoin toisiin oppilaisiin tai puolustamaan itseään. Edellä esitettyjä seikkoja ei tässä tutkimuksessa ole tutkittu. Tulos on tilastollisesti merkitsevä. Kuitenkin vain vajaa puolet vastaajista (n = 32), pojista (n=19) ja tytöistä (n=13) kolmasosa kertoi (p=0,430) koulukiusaamisesta opettajalle ja vanhemmille noin puolet.

Onko opettaja paikalla kiusaamistilanteessa: Aineistossa 1 oppilaista noin kolmasosa oli sitä mieltä, että opettajat olivat yleisemmin paikalla kiusaamistilanteessa. Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä, vaikka se on yksittäisen oppilaan kannalta merkittävä turvallisuuteen vaikuttava riski. Yksittäisen oppilaan ja koulun kannalta tulos on kuitenkin erittäin merkittävä, sillä nykyisin miltei kaikissa maamme kouluissa on koulukiusaamisen vastainen ohjelma, jossa opettajia velvoitetaan puuttumaan kiusaamiseen heti, jos sitä havaitaan.

#### Opettajien arviointi oppilaiden kielitaidon yhteydestä tutkimuksen

luotettavuuteen 1 ja 2: Aineiston 1 ja aineiston 2 välillä on viittoma- ja suomenkielisiä vastauksia tarkemmin tarkasteltaessa jonkin verran eroja, jotka saattavat johtua opettajien arvion mukaan kielellisestä ymmärtämisestä tai sosiaalisesta suotavuudesta (ks. myös taulukko 18). Taulukosta (18) voidaan todeta, että aineistossa 2 kielellisesti luo-

tettavat (L) eli kielitaidoltaan hyvät (kielen jo hallitsevat) oppilaat eivät kokeneet lainkaan koulukiusaamista. Sen sijaan kielellisesti epäluotettavista (eli kielitaidoltaan vielä epävarmoista) kiusaamista koki saman verran, kuin havainnointi osoitti. Vertailtaessa oppilaiden kielellisen ymmärtämisen merkitystä koulukiusaamisen vastauksiin tulokset osoittivat, että kielellisesti vielä epäluotettavat oppilaat joutuivat herkästi ristiriitaiseen tilanteeseen, koska he eivät aina ymmärtäneet, mitä heille sanotaan tai ymmärsivätkö sittenkin asian väärin. Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä.

#### Vastavuoroisuusefekti:

Tulokset osoittivat, että oppilaat kiusasivat myös toisia miltei yhtä paljon (ks. vastavuoroisuusefekti (taulukko 39) sekä yhdistetty aineisto tuloksista). Oletus on, osasyynä tähän ”ilmiöön” voi olla kielellinen ja osa kulttuurillinen (halutaan olla iholla).

Kiusaamisen tulokset osoittivat, että oppilasta oli usein kiusattu jo ensimmäisestä luokasta lähtien (ks. myös taulukko 19). Myös epävirallisen (kuuleville tehdyn lomakekyselyn) ”löydöksen” mukaan kiusaaminen oli jatkunut samassa suvussa jo useiden sukupolvien ajan, usein perhekulttuurissa vallitsevien, perheessä toistuvien arvojen mukaan (Sepponen 2004). Kiusaaminen voi oppilaan kannalta olla myös erittäin merkittävä, jopa vuosia vaikuttava pulma, koska uusia kiusaamiskeinoja käytetään tehokkaasti eri tavoin, jolloin piilossa pysyminenkin voi olla kiusaajalle mahdollista (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4).

### **6.7 Viittomakielisen (aineisto 1) ja suomenkielisen (aineisto 2) vertailua**

Tulokset osoittavat, että tässä aineistossa 1 kiusaamista koettiin (ka.0,06) jonkin verran, mutta aineistossa 2 kielellisesti luotettavat eivät kokeneet kiusaamista lainkaan (0,01), koska ilmeisesti ymmärsivät kysymykset. Kielellisesti (EL) vielä epävarmat oppilaat, kokivat kiusaamista koululla suoritetun observoinnin mukaisesti (0,11), josta voi tehdä erilaisia johtopäätöksiä. Yksi päällimmäiseksi nouseva tulosten tarkastelu on se, että olisi siko tämä (EL) tulos kuitenkin lähempänä oppilaiden todellista kokemusta koulukiusaamisesta, koska kiusaamiseen on ollut vaikuttamassa myös kielen ymmärtäminen ja siihen vaikuttavien kiusaamisen käsitteiden ymmärtäminen.

Taulukko 2. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta kahta eri menetelmää verraten, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

	N	kes- kiarvo	keski- hajonta	keski- virhe	95 %:n luottamusvälit	
Videotutkimus 2004	32	0,06	0,25	0,04	-0,03	0,15
1999 (N = 30), Suomen- kielentaitoiset (kielen ym- märtävät N = 21) L	21	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
1999, kielellisesti vielä epävarmat oppilaat N = 9 (EL)	9	<b>0,11</b>	<b>0,33</b>	0,111	-0,15	0,37

Taulukossa 2 esitetään kaikkia kolmea muuttujaa (kiusaamisen muotoa, laatua) kokeneiden oppilaiden määrien keskiarvot 95 %:n luottamusvälillä. Aineistoissa 1 ja 2 tarkastellaan myös sitä, millä kielellä (suomen kieli tai viittomakieli) oppilaat paremmin ymmärsivät koulukiusaamisen käsitteet. Aineisto 1 (n = 30) on luokiteltu sen mukaan, ovatko opettajat arvioineet oppilaan kielitaidon sillä hetkellä vielä heikoksi (EL, n = 9) tai tavanomaiseksi (L, n = 21). Epäsuoraa kiusaamista esiintyi ylivoimaisesti eniten kielitaidoltaan vielä epäluotettavien oppilaiden keskuudessa (n = 9, aineisto 1). Heillä esiintymisen keskiarvo on 33 % 95 %:n luottamusvälillä (-5 % ja 72 %). Tulos ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä (taulukko 18 (SPSS, Anova)).

Taulukko 3. Oppilaiden kokemus kiusaamisessa, kun kiusaamisen toistuvuus otetaan huomioon

		N	Ka	keski- hajonta	keski- virhe	95 %:n luottamus- väli	
						alaraja	yläraja
SUORA FYYSINEN	Videotutkimus 2004	32	,1250	,33601	,05940	,0039	,2461
	Luotettavat Sepponen (2001)	21	,0952	,30079	,06564	-,0417	,2322
	Epäluotettavat Sepponen (2001)	9	,1111	,33333	,11111	-,1451	,3673
SUORA VERB	Videotutkimus 2004	32	,1875	,39656	,07010	,0445	,3305
	Luotettavat Sepponen	21	,0000	,00000	,00000	,0000	,0000
	Epäluotettavat (2001)	9	,2222	,44096	,14699	-,1167	,5612
EPASUORAKIUSAA- MINEN	Videotutkimus 2004	32	,3125	,47093	,08325	,1427	,4823
	Luotettavat Sepponen (2001)	21	,1905	,40237	,08781	,0073	,3736
	Epäluotettavat Sepponen (2001)	9	,3333	,50000	,16667	-,0510	,7177

Huomioitava ero on vain *suorassa verbaalisessa kiusaamisessa*, jossa kielitaidoltaan vielä epäluotettavien (aineisto 1,  $n = 9$ ) ryhmän kiusaamisen kokeneiden määrän keskiarvo on myös suhteellisen korkea (22 %,  $F(2,59) = 2,464$ ,  $p = 0.094$ ). Aineisto 2:n (videotutkimus) mukaan, epäsuoran kiusaamisen esiintymisen keskiarvo on 31 %:n paikkeilla 95 %:n luottamusvälillä (14 % ja 48 %). Suoraa verbaalista kiusaamista koki keskimäärin 19 %. Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 4. Oppilaiden kokemus siitä, miksi hän kiusaa aineistoissa 1 ja 2, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

		N	Ka	Keskihajonta	Keski- virhe	95 %:n luottamusväli	
						alaraja	yläraja
minua kiusataan	1999	30	<b>0,40</b>	0,498	0,091	0,21	0,59
	2004	32	<b>0,06</b>	0,246	0,043	-0,03	0,15
minua pilkataan	1999	30	0,27	0,450	0,082	0,10	0,43
	2004	32	0,28	0,457	0,081	0,12	0,45
minua uhkaillaan	1999	30	0,03	0,183	0,033	-0,03	0,10
	2004	32	0,03	0,177	0,031	-0,03	0,09
olen erilainen kuin kuuleva	1999	30	<b>0,07</b>	0,254	0,046	-0,03	0,16
	2004	32	<b>09</b>	0,296	0,052	-0,01	0,20
minua ei ymmärretä	1999	30	0,03	0,183	0,033	-0,03	0,10
	2004	32	0,06	0,246	0,043	-0,03	0,15

Tuloksista (aineisto 1, 2004) ilmeni, että oppilaat kiusasivat 6 % toisia eri tavoin pääsääntöisesti siksi, että heitä itseään kiusataan. Oppilaista 28 % pilkkasi, koska häntä pilkattiin (95 %:n luottamusväli, 12 % ja 45 %), 3 % uhkaili, koska häntä uhkailtiin. 9 % kiusasi toisia, *koska oppilas koki olevansa erilainen kuin kuuleva*, mutta myös 6 % kiusasi toisia, koska oppilas koki, ettei häntä ymmärretä. Lisäksi oppilaat löivät (hakkasivat) 13 % ja kamppasivat 3 % toisia, koska hänellekin tehtiin niin. Oppilaat tönivät toisia, koska halusivat, että häntäkin tönitään 13 %; oppilaista 19 % piti tönimistä leikkinä (tönimisen katsotaan liittyvän viittomakieliseen kulttuuriin, ”olla iholla”). Huomioitavaa on, että useuden pois jättäminen muutti tuloksia huomattavasti suuremmaksi (taulukko 19).



Taulukko 5. Oppilaiden kokemus kiusaajista sukupuolittain yhdistetyssä aineistossa, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

	N	ka	keskihajonta	keskivirhe	95 %:n luottamusväli	
					alaraja	yläraja
oman poika	36	,33	,478	,080	,17	,50
koulun tyttö	26	,31	,471	,092	,12	,50
oppilas						
oman poika	36	,03	,167	,028	-,03	,08
luokan tyttö	26	,27	,452	,089	,09	,45
oppilas						
kuuleva poika	36	,28	,454	,076	,12	,43
oppilas tyttö	26	,08	,272	,053	-,03	,19
kuule- poika	36	,08	,280	,047	-,01	,18
vien tyttö	26	08	,272	,053	-,03	,19
koulun						
oppi-						
laat/ryh						
mä						

Tulosten (n = 62) mukaan pojista (n = 36) keskimäärin 33 % (95 %:n luottamusväli 17 % ja 50 %) ja tytöistä (n = 26) keskimäärin 31 % (95 %:n luottamusväli 12 % ja 50 %) koki kiusaajien olevan oman koulun oppilaan (one way Anova). Pojista keskimäärin 3 % koki kiusaajan olevan oman luokan oppilaan ja tytöistä 27 % (95 %:n luottamusväli 9 % ja 45 %, 1,60, F = 8,675, p = 005). Myös kuulevien koulun oppilaiden koki kiusaavan pojista keskimäärin 28 % ja tytöistä 8 % (95 %:n luottamusväli 12 % ja 43 %, 1,60, F 4,030, p = 0,049). Lisäksi kuulevien koulun oppilaat kiusasivat pojista sekä tytöistä 8 %. Viittomakielisessä kulttuurissa kiusaaminen tapahtuu kulttuurisihteerin mukaan yleensä oman kulttuurin sisällä. Tulos on tilastollisesti merkitsevä (taulukko 20).

Pojista (n = 36) keskimäärin 33 % koki, että kiusaaja kiusasi yksin (95 %:n luottamusväli 17 % ja 50 %) ja tytöistä (n = 26) 42 % (95 %:n luottamusväli 22 % ja 63 %, one way Anova). Tulosten mukaan kuitenkin 19 % pojista oli sitä mieltä, että kiusaajalla oli kaveri mukana (95 %:n luottamusväli 6 % ja 33 %). Tytöistä 12 % oli samaa mieltä (95 %:n luottamusväli 2 % ja 25 %). Tuloksella ei ole tilastollista merkitsevyyttä. Vastaus-

ten (kyllä ja ei) tuloksia sukupuolittain tarkastellessa todetaan, että 81 % pojista oli kiussattu aikaisempina kouluvuosina (95 %:n luottamusväli 67 % ja 94 %) ja tytöistä 77 % (luottamusväli 60 % ja 94 %, one way Anova).

## 6.8 Tulosten yhteenveto

Suoraa fyysistä kiusaamista esiintyy molemmissa aineistoissa (taulukko 21) suurin piirtein yhtä paljon. Suoraa verbaalista kiusaamista esiintyy huomattavasti enemmän aineistossa 1 (2004) samoin, kuin epäsuoraa kiusaamista. Huomioitavaa on, että muuttujasta jätettiin kysymyksen toistuvuus eli useus tarkoituksella pois, joten se ei välttämättä ole vertailukelpoinen muihin muuttujiin nähden. Syitä em. tulosten voimistumiseen ei ole tutkittu, joten niitä voidaan vain arvailla. Oletus on, että tuloksiin on voinut olla vaikuttamassa luokittelematon aineisto, sillä molemmissa aineistoissa oli kielen jo hyvin hallitsevia ja sen vielä kehnosti taitavia oppilaita. Toinen syy voi olla yhteiskuntatilanne.

Taulukko 6. Oppilaiden kokemus ja erot kiusaamisesta päämuuttujissa vuosina aineistossa 1 (2004 n=32) ja 2 (1999 n=30), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu

Aineistot	Suora fyysinen	Suora verbaalinen	Epäsuora
Aineisto 2	10 %	7 %	23 %
Aineisto 1	12 %	19 %	31 %

Tarkastellessa aineistojen tuloksia yhdessä (n=62) sukupuolittain havaitaan, että koulu-kiusaamista kokivat sekä pojat (1) että tytöt (2).

Taulukko 7. Oppilaiden kokemus ja erot kiusaamista päämuuttujissa sukupuolien (1 ja 2) välisessä vertailussa yhdistetyssä (n=62) aineistossa, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon olevan epäsuoran kiusaamisen vertailukelpoisuus, toistuvuuden ehdon puuttuessa

	Suora fyysinen	Suora verbaalinen	Epäsuora
Pojat (n=36) (1)	14 %	11 %	28 %
Tytöt (n=26) (2)	8 %	15 %	27 %

Aineistoja (n = 62) vertailtaessa havaitaan tyttöjen ja poikien kesken seuraavaa: Suoraa fyysistä kiusaamista koki pojista jonkin verran enemmän kuin tytöistä. Suoraa verbaalista kiusaamista koettiin myös poikien keskuudessa vähän enemmän. Sen sijaan epäsuoran kiusaamisen kokemuksia oli tytöillä ja pojilla saman verran.

Taulukko 8. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta päämuuttujissa luokka-asteittain (5.-9), yhdistetyssä aineistossa (n=62), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

	Suora fyysinen	Suora verbaalinen	Epäsuora
5. lk.	25 %	20 %	55 %
6. lk.	0 %	0 %	10 %
7. lk.	9 %	0 %	27 %
8. lk.	0 %	23 %	15 %
9. lk.	12 %	12 %	0 %

Kiusaamisen eri muotoja esiintyi kaikissa päämuuttujien ryhmissä eniten 5. luokalla verrattuna muihin alakoulun luokkiin. Lisäksi suoraa verbaalista kiusaamista koettiin myös kahdeksannella ja jonkin verran myös 9. luokalla. Sen sijaan epäsuoraa kiusaamista koettiin muillakin luokilla suoran verbaalisen tavoin. Epäsuoraa kiusaamista ei koettu 9. luokan keskuudessa lainkaan, mutta kaikilla muilla luokilla (ala-aste sekä yläaste) sitä koettiin enemmän tai vähemmän. Huomioitavaa on, että viidennellä luokalla epäsuoraa kiusaamista koki yli puolet oppilaista. Havainnot osoittivat, että myös yläkoulussa voi esiintyä suoraa fyysistä ja suoraa verbaalista kiusaamista; siksi välituntivalvojien on syytä olla paikalla siellä, missä oppilaat ovat välitunnilla. Kiusaamista esiintyi eniten ala-asteella viidennen luokan keskuudessa.

Taulukko 9. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta päämuuttujissa ala-asteen ja yläasteen välisessä vertailussa, yhdistetyssä aineistossa (n=62), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

	Suora fyysinen	Suora verbaalinen	Epäsuora
Ala-aste	17 %	13 %	40 %
Yläaste	6 %	12 %	16 %

Ala-asteen ja yläasteen väliset tulokset osoittivat, että kiusaamista esiintyy huomattavasti enemmän ala-asteella. Syitä voi olla useita, mutta yksi syy on ilmeisesti aiemmin esitetty murrosiän vaikutus

Aineiston 1 ja aineiston 2 välillä on tarkemmin tarkasteltuna jonkin verran eroja, jotka saattavat johtua kielellisestä ymmärtämisestä ja sosiaalisesta suotavuudesta (opettajien arvio). Kiusaamista kokeneita aineistossa 1 oli kaksi kiusattua poikaa ja aineistossa 2 yksi poika. Tuloksista ilmeni, että kielellisesti luotettavat (L) eli kielitaidoltaan hyvät oppilaat eivät kokeneet lainkaan koulukiusaamista, koska mitä todennäköisimmin ymmärsivät kysymykset. Sen sijaan kielellisesti epäluotettavien eli kielitaidoltaan vielä epävarmojen kiusaamiskokemukset ilmenivät jo havainnoitaessa. Vertailtaessa kielellisen ymmärtämisen merkitystä koulukiusaamisen vastauksiin kielellisesti vielä epäluotettavat oppilaat joutuivat herkästi ristiriitaiseen tilanteeseen, sillä he eivät aina ymmärtäneet, mitä heille sanotaan. Toinen tuloksiin vaikuttava ja pohdittava seikka on Hamaruksen (2017, 13–26) aikajana ja Hamaruksen ja Kaikkosen (2007, 228–237) kyseenalaistama aikakäsite kiusaamisen jatkuvuuden ehtona. Avoimeksi jää, kuinka kauan kiusaamisen on jatkuttava, jotta se on toistuvaa. Tämä voisi selventää viittomakielisten parissa esiintyvää kiusaamista sekä lomakkeen lyhentäminen parantaa tulosten luotettavuutta. Lain mukaan yksikin kiusaamisen tapaus on ainutkertainen negatiivinen teko, joka on oppilaalle liikaa.

Tulosten mukaan rehtorin ja opettajien arvioimalla kielitaidolla on niin ikään merkitystä vastauksiin, vaikka epäselväksi jäi se, miten oppilaat oikeasti ymmärsivät nämä kysymysten vaihtoehtoiset kohdat. Jokaisen oppilaan kielen taso riippuu kuuroutumisen ajankohdasta ja monesta aikaisemmin esitetyistä oppilaalla mahdollisesti olevasta pulmasta, joita voi olla useita.

Tulosten mukaan vuonna 2004 kiusaamista koettiin yhden oppilaan verran enemmän kuin vuonna 1999 toteutetussa tutkimuksessa (tämä on mahdollista suhteellisen pienissä aineistoissa), jolloin tulos jää esitetylle tasolle. Lähteissäni mainitussa australialaisessa kuulovammaisten (viittomakielisten) oppilaiden tutkimuksessa ilmeni, että 9–17-vuotiaista pojista 19 % ja tytöistä 15 % koki kiusaamista vähintään kerran viikossa. Näin ol-

len viittomakielisillä oppilailla, jotka ovat kuuroja tai huonokuuloisia, saattaa olla suurempi riski tulla koulukiusatuksi kuin kuulevilla (Rigby 2002, 82). Viittomakielisiä oppilaita (tyttöjä ja poikia) kiusattiin erityiskoulussa eri tavoin. Kiusaamista koettiin eri paikoissa eri luokilla viittomakielisten (kuulovammaisten) koulussa ja kulttuurissa, naapurissa sekä kotona sisarusten sekä sukulaisten kesken. Kirjallisuuden mukaan kiusaajat saattavat luulla kuuron tai huonokuuloisen oppilaan olevan heikommassa ja puolustuskyvyttömämmässä asemassa, koska hän ei kuule eikä pysty aina kertomaan, mitä hänelle kiusaamisen aikana tapahtuu (Tresh 2004, 34–36). Olweuksen (1992–2010) mukaan koulukiusaamista ei kuitenkaan ole koulun rajojen ulkopuolella, pihalla tai kotona tapahtuva kiusaaminen, mutta sen sijaan koulumatkalla tapahtuva kiusaaminen on osa koulukiusaamisen käsitettä.

Tutkimuksen tuloksissa esiintyvää tietoa on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta. Tuloksia eri aineistojen välillä vertaillen totean viittomakielellä toteutetun videotutkimuksen 1 (2004) edenneen loppuun kahdessa tunnissa. Sen sijaan suomenkielinen (viittomakielen tulkin välittämä) vertailukysely (Sepponen 1999) kesti useita tunteja. Viittomakielinen visuaalinen videokysely oli oppilaille käsitteellisesti helpompi ymmärtää. Tähän vaikuttaa myös se, että viittomakieli on kuurojen oma äidinkieli. Tästä voisi vetää sen johtopäätöksen, että oppilaat, joiden kielitaito on vielä heikohkoa, voivat joutua useammin kiusaamisen kohteeksi kuin ne, jotka jo hallitsevat kielen. Tuloksista 2 (2001) voidaan myös päätellä kielellisesti luokiteltujen (L) ja kielellisesti luokittelemattomien (EL) oppilaiden vastaukset, jonka mukaan kielellisesti luokiteltujen, kielellisesti vielä epäluotettavien oppilaiden tulos on lähempänä kirjallisuudessa kuuleville esiintyviä kiusaamisen tuloksia sekä observoinnissa esiintyvää tulosta.

Tässä kielellisesti ja menetelmällisesti toteutetussa viittomakielisten oppilaiden koulukiusaamisaineistossa haetaan kielellisen tasapuolisuuden periaatteella uusia menetelmiä viittomakielisten koulukiusaamisen vähentämiseksi. Tulokset osoittivat, että kaikissa muuttujissa oli havaittavissa koulukiusaamisen voimistumista vuonna 2004 verrattuna vuoden 2001 vertailuaineiston tuloksiin.

Kiusaamiseen vaikuttavana tekijänä kysymyksessä ”Kuka sinua kiusaa?” havaitaan aiemmin kirjallisuudessa esitetyn teorian mukaisesti, että oppilaan kielen osaaminen,

toisen oppilaan arvostuksen puute ja siitä johtuva väärinymmärrys on voinut vaikuttaa koulukiusaamisen tuloksiin ja tulosten luotettavuuteen. Myös toisen oppilaan erilaisuuden arvioiminen näytti olevan yksi kiusaamiseen vaikuttava tekijä. Tulokset osoittavat vain pienen osan pojista olleen sitä mieltä, että kiusaaja on viittomakielinen oppilas, kun tytöillä sama kokemus oli huomattavasti suurempi. Syytä tähän ei tutkittu. Lisäksi pojat ja tytöt olivat erittäin yksimielisiä siitä, ettei opettaja ollut aina paikalla kiusaamistilanteessa.

Tutkimuksen toteutusvaiheessa ilmeni useita edellä esitettyjä yllätyksiä, joihin ei kuulevana tutkijana osannut varautua. Viittomakielisessä ykkösaineistossa 1 (2004) opettajat eivät vielä havainneet kiusaamisen ilmiötä tulosten kaltaiseksi, jolloin he olisivat voineet puuttua tilanteeseen. Tämä johtuu varmaan osittain siitä, ettei viittomakielisessä erityiskoulussa vielä tutkimuksen tekoaikaan ollut esimerkiksi kiusaamisen vastaista KiVa Koulu -ohjelmaa (Salmivalli). Kirjallisuutta kuulovammaisten koulukiusaamisesta ei tuolloin ollut Suomessa (paitsi Sepponen 2, 2001). Myös viittomakieli on sidoksissa ympäröivään kulttuuriin, joten eri maiden viittomakielissä on eri vivahteita. Tästä syystä kansainvälinen kirjallisuus saattaa antaa viittomakieleen liittyvistä asioista Suomen kannalta epätarkan tai jopa virheellisen kuvan. Tutkimuksen teko on tämän vuoksi ollut uraa uurtavaa, kivikkoista ja mutkikasta, mutta kiinnostavaa. Samalla se ja siitä saadut tulokset ovat olleet yhteiskunnallisesti erittäin merkittäviä ja suuntaa antavia. Koulukiusaamisen tarkastelu ja sen tulokset ovat myös avanneet uusia näkökulmia kiusaamisen tarkastelulle nimenomaan viittomakielisessä kulttuurissa ja koulussa myös opettajien keskuudessa ja pyrkinyt antamaan uusia näkökulmia tutkimusten tekemiseksi nimenomaan viittomakielisten oppilaiden keskuudessa ja erityiskoulussa.

Tämän tutkimuksen arviointiin ja tuloksiin liittyy edellä esitettyjen seikkojen vuoksi useita kielellisiä ja metodologisia ongelmia. Häkli (2015) on tullut siihen tulokseen, että kuulovika vaikuttaa usein lapsen puheen ja kielen kehitykseen. Takkisen (2000, 113–126) mukaan kuulovammaisen puhekielen häiriöt, kehityksen häiriöt ja tunne-elämän häiriöt ovat kietoutuneet toisiinsa. Kuulovammaisten kulttuurissa on paljon arvoituksellisia asioita, joista tutkija kuulevana ihmisenä ei voi olla kuin osittain perillä (Sinkkonen 2000, 105–110). Observointiaineistossa havaittiin, että oppilaat saattoivat puhua ”sitä sun tätä”. Koululla esiintyi myös (observointi 2004) väärinymmärryksiä,

pelkoa, riitelyä, kateutta ja purkautumista (myös aggressiivista). Oppilaat eivät aina ymmärtäneet toisiaan eivätkä vielä pystyneet kertomaan, mitä olisivat halunneet (Sepponen 2001, 47). Osa ongelmaa oli oppilaiden kaksikielisyys (suomi ja viittomakieli), jolloin viittomakieli on äidinkieli. Mahdollista on, että oppilas oli opiskellut molempia kieliä, ja oppilaan oma äidinkieli on voinut olla aikaisemmin myös jokin vieras kieli. Vaikka oppilaat ovat opiskelleet viittomakieltä ensimmäisestä luokasta lähtien, opettajien arvio on, että vasta viidennen luokan tienoilla kielitaito saavuttaa esimerkiksi tähän tutkimukseen tarvittavan tason. Opettajien arvio oppilaan kielitaidosta on perusteltua, sillä opettajat arvioivat oppilaan kokeet ja antavat todistuksen arvosanat.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää, antaako oppilaiden oman äidinkielen, viittomakielen, käyttö lisää tutkimuksellista tietoa viittomakielisestä koulukiusaamisesta. Tuloksissa käytetyt koulukiusaamisen käsitteet olivat Olweuksen (1992, 14–15) kirjallisuudessa määrittelemiä käsitteitä ja samoja kuin kuuleville oppilaille tehdyissä koulukiusaamisen tutkimuksissa on käytetty. Sinkkosen (1994) mukaan ne soveltuvat hyvin myös viittomakielisille (kuuroille) oppilaille. Kiusaamista esiintyi vähemmän viittomakielisten koululla kuin kuuleville oppilaille tehtyjen tutkimusten mukaan. Kuuleville tehdyissä koulukiusaamisen tutkimuksissa Salmivallin ja Kaukiaisén (2000, 27) mukaan kiusaamista koki 5. lk:lla 15 % oppilaista (toveri-arvio), ja itse arvioitu kiusaamiskokemus oli 14,8 %.

Oppilaille esitettyjä kysymyksiä tarkennettaessa Olweuksen (1992, 51) kiusaamiselle asettaman ehdon ”toistuvuus eli useus” jälkeen kiusaamisen tulokset muuttuivat, vaikka oletettiin niiden pysyvän samoina. Kuitenkin ilman toistuvuuden kriteeriä oppilaista yli puolet ilmoitti tulleen kiusatuiksi. Syytä tähän ei tutkittu, mutta arvelujen mukaan, syitä voivat olla yhteisen kielen puuttuminen, kielen eri tasot ja viittomakielisillä oppilailla olevat lisävammat. Toinen vahva oletamus on, että oppilaat eivät useista opastuksista huolimatta ymmärtäneet kiusaamisen määritelmää (sanaa kiusaaminen), mutta ymmärsivät suoraan kysytyn kiusaamisen laadun (miten heitä kiusataan) yksittäisessä kysymyksessä.

Koulukiusaamista esiintyi pääsääntöisesti välitunnilla. Aineistosta 1 yli puolet koki kiusaamista. Myös muualla koulun tiloissa esiintyi kiusaamista silloin, kun

opettaja ei vielä ollut paikalla. Kiusaajina toimi pääsääntöisesti oman koulun ja oman luokan oppilaita, mutta myös integraatiokulun kuulevia oppilaita ryhmänä (ks. Olweus 1992, 15), jonka mukaan kiusaamisen kohde on yksilö tai ryhmä. Oletuksen mukaisesti koulukiusaamista koettiin myös ”joskus”, mikä ei täytä Olweuksen (1992) kiusaamiselle määrittelemää ehtoa. Tulosten mukaan oppilaat kokivat kiusaamisen johtuvan pääsääntöisesti siitä, etteivät he osanneet viittomakieltä. Voidaan myös ajatella, että kielen hallitsemattomuus ja toisen aikeiden väärin ymmärtäminen ovat voineet johtaa kiusaamisen tilanteeseen.

Opettajat eivät kuitenkaan tuoneet viittomakielisessä aineistossa 1 (2004) esille kielellisesti ja käsitteellisesti osaavia tai oppilaita, joilla kieli oli vielä kehnoa, sillä tässä aineistossa kaikki oppilaat käsiteltiin yhtenä joukkona. Mietittäväksi jää, olisiko 1 (2004) tulos muuttunut, jos se olisi vertailuaineiston (1999) tavoin lajiteltu.

Tuloksia tarkastellessa koulukiusaamisen kannalta merkittäväksi löydökseksi havaittiin myös vastavuoroisuusefekti, jonka mukaan kiusaamista kokevat oppilaat kiusaavat myös toisia pääosin siksi, että heitä kiusattiin.

Muita tuloksiin vaikuttavia ja huomioitavia seikkoja oli mm. oppilaiden sosiaalisuus, johon kuuluu toisen ihmisen huomioon ottaminen ja sovittujen sääntöjen noudattaminen kouluyhteisössä (Olweus 1992, 42). Tarkasteltaessa sosiaalisen kehityksen häiriöitä niihin johtavat syyt voivat löytyä myös vanhempien tai opettajien voimaa korostavista kasvatusten menetelmistä, joiden yhtenä syynä pidetään sosiaalisen kasvatuksen epäonnistumista (Olweus 1992, 41–46). Koulu joutuukin kasvatuksessa ottamaan huomioon oppilaan kasvun ja kehityksen alakoulusta yläkouluun asti sekä huomioimaan sen kiusaamistilanteissa (Harris 1995, 458–489). Ongelmia voi myös syntyä silloin, kun nuori ei ole samaistunut toivottuihin piirteisiin ja kiusaaminen voi alkaa (Hägglund 1979, 122). Myös kuulovammaisuus itsessään voi altistaa kiusaamiselle lisätessään vuorovaikutuksessa riskiä monenlaisille väärinymmärryksille. Mikäli ihminen ei pysty osallistumaan sosiaalisiin tilanteisiin sen vuoksi, että hän kuulee huonosti tai ei lainkaan, huonokuuloisuus tai kuurous rajoittaa hänen osallistumismahdollisuuksiaan ja pahim-



millaan hän jättäytyy tilanteiden ulkopuolelle. Hänen kuntoutumisensa saattaa jäädä heikoksi joko siksi, että hän ei itse koe pystyvänsä opiskelemaan tai siksi, että hänen oppimistaan vastaavia koulutusmahdollisuuksia ei ole (Korpijaakko-Huuhka 2000, 5–6). Viittomakielinen oppilas saattaa käyttäytyä niin kuin hän pysyisi kaikessa mukana. Tämä ei kuitenkaan todista, että asia olisi niin. Siksi kuulevilta jää helposti havaitsematta, että oppilas ei ole ymmärtänytään kaikkea. Kuulovammainen lapsi ei opi kuulemaan samalla tavalla kuin kuuleva lapsi, sillä hänen kuulemansa äänet ovat usein epäselviä ja heikkoja. Hyväkään opetus ei silloin välttämättä mene perille, sillä oppilas joutuu käyttämään suuren osan energiastaan siihen, että ylipäättään selviytyy koulupäivästä. On mahdollista, että kun kuulevat puhuvat, oppilas ei aina ymmärrä ja kun viittomakieliset puhuvat, hän ei edelleenkään ymmärrä. Siksi kommunikaation puutteet voivat olla viittomakieliselle oppilaalle suuri pulma, joka voi väärinkäsityksen vuoksi johtaa koulukiusaamiseen. (Snellman ja Lindberg 2007, 50–58.)

Kyselyjen tulokset eivät tue koululla esiintyvää koulukiusaamisen arviointia, sillä tässä tutkimuksessa esiintyy osioita, johon ei osattu varautua, ja tuloksia, joihin ei saatu vastausta. Aineistossa pyritään etsimään ja luomaan uusia käytänteitä viittomakieliseen koulukiusaamisen tutkimukseen. Oma lukunsa on opettajien arvelut oppilaiden kielen eri tasoista (ks. myös Hirsjärvi ym. 2009). Olweuksen (1992) määrittelyn mukaiset koulukiusaamisen käsitteet sen sijaan soveltuivat viittomakieliseen tutkimukseen. Tulokset osoittivat, että oppilaat kiusasivat myös toisia (ks. vastavuoroisuus efekti, liite 6.6 ). Oppilaista osa kertoi kiusaamisesta opettajalle ja noin puolet oppilaista kertoi kiusaamisesta vanhemmille.

Kiusaamisen tulokset osoittivat, että oppilasta oli usein kiusattu jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Myös epävirallisen (kuuleville tehdyn lomakekyselyn) ”löydöksen” mukaan kiusaaminen oli jatkunut samassa suvussa jo useiden sukupolvien ajan, usein perhekulttuurissa vallitsevien, perheessä toistuvien arvojen mukaan (Sepponen 2004). Kiusaaminen voi oppilaan kannalta olla myös erittäin merkittävä, jopa vuosia vaikuttava pulma, koska uusia kiusaamiskeinoja käytetään tehokkaasti eri tavoin, jolloin piilossa pysyminenkin voi olla kiusaajalle mahdollista (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4).

## 7 Pohdinta

Tutkimus ”*koulukiusaaminen viittomakielisten oppilaiden keskuudessa*” täsmentyi kahden tutkimusongelmaan ja niistä muodostettuihin alakysymyksiin joihin sisältyivät muut kiusaamisen muotoihin liittyvät hypoteesit sekä lisäkysymykset.

Koulukiusaaminen aiheuttaa tiedotusvälineistä saatujen tietojen mukaan monenlaisia ongelmia. Kiusaaminen ja sen seuraukset tuottavat valitettavan usein ongelmia oppilaille, opettajille, koulun henkilökunnalle ja vanhemmille niin Suomessa kuin ulkomailakin. Kiusaaminen on voinut jatkua jopa useiden sukupolvien ajan, muotojen vaihdellessa. Syitä tähän voi kirjallisuuden mukaan olla monia, mutta yksi sellainen on meillä vallitseva kulttuuri (Sepponen, 2004). Kuitenkin aineisto 1 (2004), koulukiusaamisen tutkimus viittomakielisten koulussa, on ollut tärkeä siksi, että Herkaman (2012) mukaan kiusaamista ei ole kyetty tunnistamaan käytännön koulutyössä, eikä siihen Mäntylän, Kivelän, Ollilan ja Perttolan (2013) mukaan läheskään aina puututa. Viittomakielisten kouluissa kiusaaminen on monimutkainen ongelma (Mukhtar & Mukhtar 2000). Siksi oppilaille ja opettajille pyritään tällä tutkimuksella löytämään uusia tieteellisesti hyväksyttyjä näkökulmia ja menetelmiä kiusaamisen havaitsemiseen sekä keinoja vaikuttaa kiusaamiseen ja vähentää sitä.

Tässä tutkimuksessa on perehdytty laaja-alaisesti sekä kotimaisiin että ulkomaisiin tutkimuksiin koulukiusaamisesta ja viittomakielestä myös etnisten ryhmien elämässä, aiheetta käsitteleviin lähteisiin ja kuurojen yhteisön jäseniä yhdistävään ominaisuuteen: kuulon puuttumiseen, elämään ja viittomakieliseen kulttuuriin (Sorri 2004), joka perustuu näön varassa elämiseen ja yhteiseen visuaaliseen kieleen (Fortnum ym. 2001; Dietz 2014; Grostegan, F. 2010; Häkli 2014; Lonka, Jauhiainen 2009; Lonka-Korpjaakko-Huuhka 2005; Sorri 2010; Niemi 2013; Sume 2010). Lisäksi tutkimuksessa on perehdytty kriittisesti kotimaiseen koulukiusaamiseen liittyvään kirjallisuuteen (Hamarus 2007; Herkama 2012; Mäntylä, Kivelä, Ollila ja Perttola 2013; Salmivalli-Kaukiainen 2000; Sepponen 2001) ja kansainväliseen (Arulogun, Titiloye, Oyewole ym. 2012; Mukhtar & Mukhtar 2000; Olweus 1992–2016). Kirjallisuuden pohjalta on tutustuttu myös ihmisarvoa ilmentävien normien kunnioittamiseen (Kuula 2006). Tutkimuksessa

on lisäksi pyritty huomioimaan tulosten eettisyys, luotettavuus ja käytettävyys (Mustajoki 2016). Viittomakieliseen kirjallisuuteen tutustuin Lonkan ja Korpijaakko-Huuhkan teoksen (2005) avulla. Teos on nimeltään Viittomakielisten oppilaiden kuulon ja kielen kuntoutukseen sekä vuorovaikutuksesta kommunikointiin. Sen pohjalta sain erinomaiset eväät tälle tutkimukselle. Merkittäväksi koulukiusaamisen teoria varmistui ulkomaisen Olweuksen (1992) kirjallisuudessa määrittelemän teorian avulla. Muita huomioitavia teoksia olivat Hamaruksen (2007), Herkaman (2012), Häklin (2010, 2014), Mäntylän ym. (2013), Salmivallin (2000) sekä Salmivallin ja Kaukiaisien (2000) tutkimukset. Myös Sinkkosen tutkimukset vuosilta 1994 ja 2000 antoivat varmuutta aineiston soveltuvuudesta sekä suhtautumisesta tähän viittomakieliseen tutkimukseen. Merkittäviksi muodostuivat viittomakielisten koulujen ulkomaiset lähteet, joista mainittakoon viittomakielisiä ja kuuroja sekä kuurojen kasvatuksellisia tarpeita käsittelevät koulukiusaamista koskevat artikkelit, kuten Dixon, Smith & Jenks 2004; Arulogun, Titiloye, Oyewole, Nwaorgu & Afolabi 2012). Aineiston käsittelyä varten tarvittiin myös tilastotieteen näkökulma, joka löytyi Vehkalahden (2014) avulla.

## **7.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen**

Kaikilla lapsilla on YK:n ihmisoikeusjulistuksen mukaan oikeus turvalliseen ympäristöön (3.5.2008, artikla 1). Koulukiusaamiseen ei läheskään kaikissa tapauksissa puututa (Mäntylä, Kivelä, Ollila ja Perttola 2013, 1–15), koska kiusaamista on vaikea määritellä ja mitata (Hamarus 2007, 13) eikä sitä aina kyetä tunnistamaan (Herkama 2012, 13). Erityiskouluissa ilmiö on yleinen (Arulogun, Titiloye, Oyewole ym. 2012, 1488) ja etnisten ryhmien keskuudessa esiintyvä monimutkainen ongelma (Mukhtar & Mukhtar 2000, 207–218) sillä myös useimmissa kuulevien luokissa on lapsi, joka joutuu toistuvan ja systemaattisen kiusaamisen kohteeksi (Salmivalli & Kaukiainen 2000, 4). Havaittiin, että tytöt ja pojat kokivat tulleeensa kiusatuksi useammin kuin kerran (Outi Nikkanen 2007, 23).

Tulosten mukaan kirjallisuudessa esitetyn Olweuksen määritelmän (2011- 1992, 15–22) mukaisia negatiivisia tekoja (joilla tarkoitetaan toistuvaa: joka välitunti, joka päivä, joka viikko, vastoin toisen tahtoa tapahtuvaa systemaattista, negatiivista tekoa tai toimintaa), esiintyi myös viittomakielisten koulussa, 5.-9 luokkalaisten sekä tyttöjen, että poikien

keskuudessa. Tulosten luotettavuuteen on voinut olla vaikuttamassa Häklin (2014, 446–451) mukaan kuulovian lisäksi lapsella olevat muut mahdolliset oireet, kuten hankinnaiset kuuloviat, etiologialtaan tuntemattomat kuuloviat, kehitysviivästymät sekä oppimisvaikeudet. Lisäksi osalla kuuroista lapsista voi olla näkövamma, liikunnallinen kehityksen poikkeavuus, pään ja kaulan alueen rakennepoikkeavuus tai muita rakennepoikkeavuuksia sekä muita oireita/sairauksia. Tavallisimpia kuulovammaisten lasten oireita ovat kuitenkin kirjallisuuden mukaan eriaistiset kehityksen viivästymät ja kehitysvammaisuus (Häkli 2014). Mainittavaa on, että tässä tutkimuksessa ei käsitellä oppilaiden lisävammojen vaikutuksia tutkimuksen tuloksiin, vaikka observoinnissa oli havaittavissa niiden mahdollinen vaikutus. Tämä johtuu siitä, että osan oppilaista terveystiedot olivat salaisia.

Kirjallisuuden mukaan viittomakieltä käyttävillä (kuulovammaisilla) oppilailla, joilla on erityiset kasvatukselliset tarpeet, voi olla valtaväestöä suurempi riski joutua kiusatuksi ja tulevaisuudessa sen vuoksi jopa syrjäytyä yhteiskunnasta (Dixon, Smith & Jenks 2004, 41–58).

Tutkimuksessa selvitettiin, millä tavalla tarkennetulla viittomakielisellä metodilla ja luokittelemattomalla videokyselylomakkeella 1(2004) esitetyt kysymykset sekä niistä kerätyt tulokset aikaisemmasta vertailututkimuksesta 2 (1999) eroavat ja miten tulkin avulla kerätty ja kielellisesti luokiteltu suomenkielinen kyselylomake suhteutuu tähän aineistoon? Havaittiin, että kaksikielisyys on viittomakielisessä tutkimuksessa osa metodista ongelmaa, siksi viittomakielinen (kuurot) tutkimus ei välttämättä ole vertailukelpoinen kuuleville oppilaille tehtyjen koulukiusaamistutkimusten kanssa (ks. Sinkkonen 2000). Vaikuttavia seikkoja ovat viittomakielinen kulttuuri, kielen eri tasot ja yhteisen kielen puuttuminen, jotka kaikki yhdessä tekevät tutkimuksesta varsin mutkikkaan. Tutkimuksen viitekehikseen ja tutkimuskysymyksiin (1 ja 2) ovat olleet vaikuttamassa kansainvälisesti tunnetun (Olweus 1992) määrittämät kiusaamisen käsitteet sekä laadullisesti sekä määrällisesti.

Salmivallin ja Kaukiaisén (2000, 5) mukaan kiusaaminen on luonteeltaan yhteisöllinen ilmiö, jossa luokkayhteisön jäsenillä on erilaisia rooleja. Sepposen mukaan observoitaessa 1 (2004) näin näytti myös viittomakielisten keskuudessa olevan. Syyt olivat monimuotoisia ja niitä oli useita. Yksi merkittävämmäksi havainnoksi, tulosten luotettavuutta

pohtien on molemmissa tutkimuksissa ilmennyt kielellisen ymmärtämisen vaikeus (Huomioitavaa on lomakkeen kielellisen ymmärtämisen luokitus aineistossa 2,2001), joka saattoi lisätä tulosten luotettavuutta.

Pääsääntöisesti tilanne oli tulosten mukaan se, että ne, jotka hallitsivat hyvin kielen, oletuksen mukaan ymmärsivät myös kysymykset ja selvisivät täten luokkayhteisössä sekä sosiaalisissa tilanteissa paremmin. Lisäksi heillä saattoi olla oppilaiden kuvaama johtava rooli kiusaamisessa. Toisaalta taas ne, jotka eivät vielä osanneet kieltä, pelkäsivät koulukiusaajia ja tekivät negatiivisia tekoja aineistoissa 1 (2004) ja 2 (2001).

Oppilaat, jotka hallitsivat kielen, olipa se viittomakieli tai suomen kieli, näyttivät ymmärtäneen kysymykset. Toisaalta taas vertailu aineiston (n=9), kielellisesti epäluotettavien (EL) oppilaiden (2, 1999) kokemukset kiusaamisen tuloksissa kertovat oletukseen perustuen karua kieltä koulukiusaamisen ilmenemisestä silloisessa viittomakielisten koulussa, jolloin koulukiusaamisen kitkeminen oli vasta kouluissa alkamassa. Kiusaamisen kokemukset voimistuivat vuonna 2004 kerätyssä aineistossa vain vähän suhteessa 1999 kerättyyn aineistoon. Syytä tähän ei tutkittu.

## **7.2 Kiusaamisen alkaminen**

Hamaruksen ja Kaikkosen (2017, 13) tutkimus osoitti kiusaamisen alkavan yleensä oppilaan testaamisesta, joka saattoi toisinaan johtaa jossain vaiheessa jopa suoraan fyysiseen kiusaamiseen. Hamarus (2017, 13) toteaa, että on epäselvää, missä vaiheessa tekojen voidaan katsoa olevan toistuvia, ja sen vuoksi kiusaamista mahdollisesti tapahtuu useammin kuin Olweuksen määritelmää (1992) soveltavissa tutkimuksissa on havaittu. Tuloksia tarkastellessa jäi arveluttamaan Hamaruksen (2008, 13) arvio siitä, milloin kiusaamiseksi nimetyt teot olivat jatkuneet riittävän pitkään tai toistuneet niin usein, että voitaisiin puhua pitkään kestäneestä, toistuvasta kiusaamisesta. Tulososiossa esitetään erikseen myös joskus tapahtuva kiusaaminen.

Kirjallisuuden mukaan viittomakieltä käyttävillä (kuulovammaisilla) oppilailla, joilla on erityiset kasvatukselliset tarpeet, voi olla valtaväestöä suurempi riski joutua kiusatuksi ja tulevaisuudessa sen vuoksi jopa syrjäytyä yhteiskunnasta (Dixon, Smith & Jenks

2004, 41–58). Tulosten mukaan opettaja ei aina ollut paikalla, kun oppilasta kiusattiin. Oppilaat eivät tulosten mukaan aina kertoneet kiusaamisesta opettajalle eivätkä vanhemmille. Nykyisin viittomakielinen kulttuuri on muuttunut huomattavasti verrattuna tutkimuksen tekohetkeen (1999). Viittomakieliset oppilaat ovat yhteiskunnassa avoimempia ja tasa-arvoisempia kuin ennen, joten kiusaamisestakin kerrotaan onneksi avoimemmin.

### **7.3 Kuurot ja kuulevat**

Nimenomaan tässä tutkimuksessa on kehitetty ja muokattu viittomakielisten koulun oppilaille soveltuvaa kyselytutkimusta koulukiusaamisen eri näkökulmista. Suurin osa Suomessa tehdyistä koulukiusaamistutkimuksista koskee kuulevia oppilaita, mutta ulkomaisissa erityiskouluissa kuulovammaisten kokemaa koulukiusaamista on tutkittu jonkin verran (Rigby 2002; Tresh 2004; Sanders ja Phye 2004; Arulogun, Titiloye, Oyewole et al. 2012). Yleisesti ottaen koulukiusaamisen kokemukset olivat näissä tutkimuksissa keskimääräisesti korkeammalla tasolla kuin tässä tutkimuksessa. Ulkomaisten lähteiden mukaan kiusaamista esiintyy kuurojen keskuudessa vähintäänkin saman verran kuin meillä kuulevien koulukiusaamista.

Tavoitteenani on ollut auttaa viittomakielisten koulun oppilaita käymään koulua rauhassa ja kirjallisuuden avulla löytämään ne meiltä vielä puuttuvat keinot, miten esittää koulukiusaamiseen liittyvät käsitteet ymmärrettävästi viittomakielellä viittomakielisille. On myös otettava huomioon viittomakielisten, vaikeasti kuurojen erityispiirteet, niin että voi kysyä kuurojen kokemuksia tästä monimuotoisesta kuulevienkin keskuudessa esiintyvistä ilmiöistä. Tavoitteenani on ollut mitoittaa oppilaiden kommunikaatio, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot sekä lähteiden puutteellisuus, jonka vuoksi tarvitaan lisätutkimuksia sosiaalisista taidoista ja kommunikaation kehityksestä (Mitchell & Karchmer 2004).

Hamarus (2017, 13) toteaa, että on epäselvää, missä vaiheessa tekojen voidaan katsoa olevan toistuvia, koska kiusaamista mahdollisesti tapahtuu useammin kuin Olweuksen (1992) määritelmän mukaan ja kuinka paljon soveltavissa tutkimuksissa sitä on havaittu. Tuloksia tarkastellessa jäi arveluttamaan Hamaruksen (2008, 13).

Observointi koululla osoitti, että myös ”joskus” tapahtuva kiusaaminen saattoi toistua tai tuottaa aralle oppilaalle suurta pelkoa, koska hän pelkäsi usein kiusaamisen toistuvan. Siksi kouluissa nykyisin vallitseva 0-toleranssi tavallaan kumoaa Olweuksen (1992) määrittelemän ”kiusaamisen aikajanan”, koska Olweus määrittelee kiusaamisen alkavan vasta, jos kiusaaminen on toistuvaa (ks. Hamarus 2017, 13).

## 8 Luotettavuus

Kuulovammaisten kulttuurissa on paljon arvoituksellisia asioita, joista tutkija kuulevana ihmisenä ei voi olla kuin osittain perillä (Sinkkonen 2000, 105–110). Tuloksiin ovat mitä ilmeisimmin vaikuttaneet oppilaiden kielitaidoissa olevat pulmat ja kielen tasot, käsitteellinen ymmärtäminen sekä viittomakielinen kulttuuri ja sosiaalinen suotavuus. Tutkimuksessa tulisi lisäksi huomioida, että viittomakieliset käyttävät eri aistikanavia kuin kuulevat, ja huomioitavaa on, että kuuroista viittomakieltä käyttävistä oppilaista osa on kaksikielisiä (eli käyttää sujuvasti viittomakieltä ja suomen kieltä). Edelleen tutkimuksen luotettavuus voi muodostua suureksi haasteeksi, jos tutkimus toteutetaan täysin samalla tavoin, kuin kuulevien oppilaiden ollessa kyseessä (Sinkkonen 2000, 105–110).

Nämä seikat tulivat esille molemmissa aineistoissa (1 ja 2). Tuloksia ei siksi voi välttämättä verrata kuuleville tehtyjen koulukiusaamistutkimusten tuloksiin. Aineistossa 1 (2004) opettajat eivät kuitenkaan ehdottaneet oppilaiden luokittelua kielitaidon mukaan, niin kuin vertailuaineistossa, joka on kielellisesti luokiteltu. Koululla suoritettua havainnoinnin perusteella luokittelu olisi voinut olla perusteltua myös tässä tutkimuksessa, sillä myös viittomakielisessä aineistossa näytti olevan kielellisesti eritasoisia oppilaita.

Tärkeimmäksi metodiseksi ongelmaksi koulukiusaamisen esille saamisessa muodostui siis lomakkeen kysymys: Kiusataanko sinua (kyllä tai ei), johon liittyy jatkokysymys Olweuksen (1992, 14–35) määrittelemästä kiusaamisen ehdosta toistuvuudesta eli useudesta. Tämä tarkoitti joka välitunti, joka päivä tai joka viikko tapahtuvaa, toistuvasti koettua kiusaamista. Huomioitavaa on, että tämä käsitteellisesti ja metodisesti ehkä kimurantein kysymys piti koettaa muotoilla niin, ettei vastaajille kielellisistä pulmista huolimatta tule tulkintavirheitä. Aikajanan tarkentaminen olisi voinut Hamaruksen (2007, 228–237) mukaisesti jo sinänsä tarkentaa ja selkeyttää nyt ilmenevää metodista ongelmaa. Silloin, kun oppilaita kysyttiin: Kiusataanko sinua? ja kysymykseen sisältyi Olweuksen määrittelemä toistuvuuden ehto: joka välitunti, joka päivä tai joka viikko, oppilaat eivät kertoneet kokevansa kiusaamista. He kuitenkin kokivat sitä suoran, suo-



ran verbaalisen ja epäsuoran koulukiusaamisen muodoissa (ilman kiusaamiselle merkitsevää toistuvuuden ehtoa) suorissa kysymyksissä, kuten pilkataanko sinua jne. Oppilaiden vastaukset voivat myös näissä vaihtoehtoisissa kohdissa kertoa kiusaajan pelosta ja viitata näin ”sosiaaliseen suotavuuteen” eli haluun miellyttää jotakuta, jottei mahdollinen kiusaamisen tilanne kärjistyisi enempää, jos kiusaaja saisi tietää asiasta. Oletus on, ettei tätä tilannetta käyty kovin paljoa oppilaiden kanssa läpi, vaikka pelko oli oppilaiden joukossa koskettavaa.

Tutkimuksen tuloksissa havaittiin myös mielenkiintoinen kiusaamisen kaksisuuntaisuutta kuvaava ilmiö (vastavuoroisuusefekti), jonka mukaan oppilaat kiusasivat myös toisia (3 oppilasta) ja kiusatuiksi luokiteltuja oli 4 oppilasta. Aineistossa 1 (2004) mukaan oppilaista ei kuitenkaan vastannut kiusaavansa toisia kysymyksessä: kyllä tai ei. Kysymys muodostui ristiriitaiseksi silloin, kun oppilailta kysyttiin kiusaamisen muodon kokemusta suoraan, kuten: Oletko sinä pilkannut toisia? Tällöin kysymyksen vastaus oli myönteinen Olweuksen (1992) määrittelemän toistuvuuden eli useuden puuttuessa, joka on ehtona kiusaamisen kokemukselle. Kuitenkin oppilaista puolet vastasi pilkkaavansa toisia, kun muuttujan sisällä esiintyi suora kysymys, joka ei sisältänyt ehtoa. Edelleen lomakkeella olevaan jatkokysymykseen: Miksi sinä pilkkasit? oppilaat vastasivat eri tavoin: Osa oppilaista vastasi pilkkaavansa toisia, koska toinen oppilas ei osannut vielä viittomakieltä, toinen oppilas oli erilainen (kuuro), toinen oppilas oli erilainen (kuuleva) ja lisäksi joukko oppilaita pilkkasi toisia siksi, että heitäkin pilkattiin huonon viittomakielen taidon takia. Tulosten mukaan syitä toisen kiusaamiseen (pilkkaamiseen) oli monia. Kaikkien muidenkin kysymysten vastauksissa oppilasta mm. hakattiin, tönittiin tai kampattiin pääsääntöisesti samoista syistä. Kiusaamisen kokemuksen tulos nousi tästä syystä yksittäisissä kysymyksissä huomattavasti korkeammaksi kuin kiusaamisen ajankanaa, useutta kysyttäessä. Arvelujen varaan jää se, voisiko kokemus sittenkin johtua siitä, että oppilas ei kokenut pilkkaamista kiusaamiseksi vaan ehkä leikiksi. Kiusaamisen syytkin olivat tulosten mukaan miltei saman suuruiset eri kysymyksissä. Aineistossa 1 (2004) oppilaista neljäsosa ( $n = 32$ ) vastasi kysymykseen Hakkaatko sinä? myönteisesti, vaikka vastasi kiusaamista koskevan toistuvuuden ehdon mukaisesti kysymykseen kielteisesti.

Tulosten luotettavuuden kannalta huomioitavaa on, että epäselvissä tapauksissa tutkija koodasi oppilaiden vastaukset (kokemukset) ensin havaintomatriisiin luokitellen numeroksi 9 (= kielellisesti vielä epävarmat oppilaat). Kuitenkin myöhemmin tapausten luokittelu muutettiin 1:ksi eli kyllä-vastaukseksi ja vastaukset laskettiin perustellusti mukaan tuloksiin, koska oppilas oli kokenut Olweuksen (1992) määrittelemää koulukiusaamista.

Tärkeimmäksi metodiseksi ongelmaksi koulukiusaamisen esille saamisessa muodostui siis lomakkeen kysymys: Kiusataanko sinua (kyllä tai ei), johon liittyy jatkokysymys Olweuksen (1992, 14–35) määrittelemästä kiusaamisen ehdosta (toistuvuus eli useus: joka välitunti, joka päivä tai joka viikko). Kysymys piti koettaa muotoilla niin, ettei vastaajille kielellisistä pulmista huolimatta tule tulkintavirheitä, kun he vastaavat lomakkeelle. Ks. myös Hamaruksen (2007, 228–237) kritisoima aikajana. Aikajanan tarkentaminen olisi jo sinänsä tarkentanut kiusaamisen käsitettä määrällisesti ja selkeyttänyt nyt ilmenevää metodista ongelmaa. Oppilaat eivät kuitenkaan kertoneet kokevansa kiusaamista, kun heiltä kysyttiin, kiusataanko heitä joka välitunti, joka päivä tai joka viikko. Sen sijaan he kokivat kiusaamista suoran, suoran verbaalisen ja epäsuoran koulukiusaamisen muodossa ilman kiusaamiselle merkittävää toistuvuuden ehtoa: useutta. Lisäksi huomioitavaa on epäsuoran kiusaamisen aiemmin esitetyssä vertailukelpoisuudessa toistuvuuden ehdon puuttumisen vuoksi (ks. Myös liite 6).

Toinen tärkeä ongelma on lomakkeen pituus. Lomakkeen pelkistäminen ja kysymysten vielä parempi mitoittaminen sekä viittomakielisen aineiston luokittelu kielen eri tasoihin olisi eduksi tulevissa tutkimuksissa. Jatkossa koulukiusaamisen kysymykset kenties kannattaisi esittää erivärisin, pelkistetyin ja kysymyksittäin luokitelluin kortein. Se voisi vähentää oppilaiden herpaantumista ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Kysymysten erottaminen toisistaan olisi onnistunut paremmin esimerkiksi liikennemerkien avulla. Sen sijaan sen puuttuessa tilanteessa käytettiin valojen katkaisua.

Epäsuoran kiusaamisen muuttuja voitaisiin tasapäistää vertailukelpoiseksi muiden muuttujien kanssa, jos lomaketta saadaan kortein tms. pelkistettyä. Tutkimus oli osalle oppilaista erittäin raskas, joten priorisointi jo lomakkeen kysymyksiä laadittaessa oli tutkimuksen loppuun saattamiseksi tällä kertaa välttämätön.

Tulokset osoittavat, että aineistoissa 1(2004) ja 2(1999) on eroja sekä yhtäläisyyksiä. Tulosten mukaan eroja ei aineistojen ja metodien välillä juurikaan ole. Oletus on, että viittomakielinen kulttuuri, kielen eri tasot ja oppilailla kuurouden lisäksi olevat muut pulmat sekä viittomakielisten tarpeisiin suunniteltu lomake aiheuttavat metodiset ongelmat. Yhtäläisyyksiä esiintyi silloin, kun kaikki oppilaat vastasivat kysymykseen samalla tavalla. Lisäksi tuloksiin voi niin ikään vaikuttaa se, että kun viittomakielisessä kulttuurissa ”olla iholla” ärsyttävällä tavalla, syntyy työntämistä ja tönimistä, joka on eri asiantuntijoiden mukaan kuitenkin viittomakielinen tapa.

Viittomakielisessä tutkimuksessa oli erittäin työlästä yrittää löytää kysymyksiin sellaiset menetelmät, että kaikki kielellisesti eritasoiset oppilaat, joilla kuulovamman lisäksi oli myös muita pulmia, saivat tasapuoliset heille laaditut kysymykset ja ymmärtäisivät ne samalla tavalla. Lomakkeen piti myös olla viittomakieliseen tutkimukseen tarpeeksi pelkistetty ja ilmaisuvoimainen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lomakkeessa on edelleen kehitettävää, jotta voitaisiin saada vielä tarkempaa tutkimuksellista tietoa viittomakielisten oppilaiden koulukiusaamisesta.

Nyt toteutettu koulukiusaamistutkimus on edellyttänyt tutkijalta objektiivista sekä laajaa perehtymistä viittomakieliseen kulttuuriin. Otokseen valituilla viittomakielisillä oppilaillahan ei ole yhteistä kieltä, kielen tasot ovat eriaisteiset ja yksilölliset, samoin kuin oppilaalla olevat mahdolliset muut vammat sekä kuuroutumisen ajankohta, jolloin tulokinnan mahdollisuuksia on monia. Aineisto on vaatinut useaan kertaan saadun tiedon kyseenalaistamista ja perehtymistä olemassa olevaan kirjallisuuteen, jota ei Suomessa vielä juurikaan ole. Perehtyminen viittomakieliseen kulttuuriin sekä kiusaamisen käsitteisiin ja niiden suhteuttaminen viittomakielisille sopiviksi on ollut ensiarvoisen tärkeää.

Monivaiheisen suunnittelun jälkeen tutkijan voidaan olettaa olleen perehtynyt asiaan, aineistoon sekä tutkimukseen tieteen vaatimalla tavalla. Tällöin hän voi saada viittomakielisille oppilaille yhteiskunnallisesti merkittävää ja luotettavaa tietoa esiintyvistä koulukiusaamisesta sekä tuoda jatkotutkimuksilla kipeästi kaivatun lisän.

Kirjallisuudessa on kritisoitu tässä työssä käytettyä Olweuksen (1992, 14) mukaista koulukiusaamiseen liittyvää toistuvuuden ehtoa. (Tässä tutkimuksessa toistuvuutta kutsutaan myös useudeksi.) Hamaruksen ja Kaikkosen (2007, 228–237) mukaan on vaikea sanoa, kuinka kauan kiusaamiseksi nimettyjen tekojen on pitänyt kestää, jotta kyse on toistuvasta toiminnasta, aidosta kiusaamisesta. Edellä esitetty seikka on asettanut haasteen edellä mainitun ”useuden” kohdan objektiiviselle ja luotettavalle arvioinnille varsinkin, kun oppilaiden yksittäiset vastaukset antavat tuloksissa eri kysymyksiä kysyttäessä erilaisia lukuja. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin kriittisen tarkastelun pohjalta päättänyt tuhansia kouluja tutkineen Olweuksen (1992) mukaiseen koulukiusaamisen määritelmään, jota myös johtavat koulukiusaamisen tutkijat tätä nykyä hyvin usein käyttävät, kunnes uutta kirjallisuutta aiheesta (kiusaamisen aikajana) syntyy.

Korpijaakko-Huuhkan (2000, 5–6) mukaan kuulovian tai kuulovamman aiheuttamat kommunikaation puutteet voivat olla viittomakieliselle oppilaalle suuri pulma, joka voi väärinkäsityksen vuoksi johtaa koulukiusaamiseen. Väärinkäsitykset uhkaavat myös sitä, miten oppilas voi kertoa koulukiusaamiskokemuksistaan ja miten se ymmärretään (Snellman ja Lindberg 2007, 50–58).

Viittomakielisten oppilaiden kokemukset kiusatuksi tulemisesta ovat huomattavasti vähäisempiä kuin kuulevien oppilaiden kokemukset Suomessa tehtyjen tutkimuksien mukaan (Sepponen 2001; Sepponen 2004; Salmivalli & Kaukiainen 2000). Kuulovammaisten erityiskoulussa (pojista 17 % ja saman verran tytöistä) koki erityisluokilla koulukiusaamista (Tresh 2004, 34–36).

Tuloksiin vaikuttavana seikkana on myös se, että kuulovammaisten kulttuurissa luokan valta-aseman saa se, joka hallitsee hyvin muun muassa suomen kielen, mutta jota toiset oppilaat pelkäävät. Kiusattujen oppilaiden kokemuksen mukaan pieni osa viittomakielisistä oppilaista oli hyvin kielen hallitsevia, ylimielisiä ”kingejä” (suullinen informaatio koulusta). Siksi oppilaat pyysivät tutkijaa ”saamaan kiusaajat esiin”, niin kuin oppilaat asian ilmaisivat. Oletus on, että osa oppilaista vastasi lomakkeen kysymyksiin sosiaalisen suotavuuden mukaan.

Opettajien mukaan myös muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja esiintyi tutkimustilanteessa. Tutkimuslomake osoittautui tutkimuksen tekohetkellä osalle viittomakielistä oppilaista liian vaikeaksi. Myös aikaisemmat kokemukset osoittivat, että toisia oppilaita piti auttaa enemmän, toisia vähemmän, toiset väsyivät nopeammin, toiset sen sijaan jaksoivat paremmin ja kokivat ymmärtävänsä kysymykset ensimmäisellä kerralla. Useille oppilaille tarkennettiin kysymystä, luotettavuuden lisäämiseksi monin eri tavoin. Lisäksi osa oppilaista koki (opettajien kertoman mukaan) liian vaikeista kysymyksistä erilaisia oireita.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on huomioitavaa se, että viittomakielisessä kulttuurissa riitelemine on opettajilta saatujen tietojen ja tutkimuksen mukaan viittomakielinen tapa, eikä niinkään koulukiusaamiseen liittyvä ilmiö.

Lomaketta arvioidessa viittomakielisellä lomakkeella ja videolla on se etu, että aineiston kysymyksiä voidaan tarkastella yhdessä ja erikseen, useaan kertaan. Ennen tutkimusta kyselylomake ja siihen kuuluva video – annettiin ennen aineistonkeruuta asiantuntijoiden, opettajien sekä oppilaiden tarkastettavaksi, ja sen todettiin olevan korjausten jälkeen selkeä, kielellisesti ymmärrettävä ja hyvä esitettäväksi.

Jatkotutkimuksissa aineiston mittaaminen pitäisi aloittaa suoraan kysymyksillä: Kiusaataanko sinua joka välitunti, joka päivä tai joka viikko? Oletus on, että kiusaamisen aikajanaa pitäisi Hamaruksen tavoin tarkastella uudelleen ja sama metodi pitäisi toistaa muidenkin laadullisten kysymysten kohdalla. Lisäksi pelkistetympi lomake ja kielen eri tasojen sekä niissä esitettyjen pulmien vieläkin tarkempi määrittäminen voisi auttaa oppilasta vastaamisessa lomakkeelle (lomakkeen pituus aineistossa liite 1). Jatkotutkimuksiin liittyvät myös kyselylomakkeen ja aineistonkeruun toteutuksen kehittäminen viittomakielisen kulttuurin, koulun sekä yhteiskunnan näkökulmasta.

Tähän mennessä viittomakielinen kulttuuri ja siihen liittyvät ennakkoluulot kieltä käyttäviä kohtaan ovat muuttuneet. Siksi uskon oppilailla aineistossa koetun erilaisuuden tunteen vähenemiseen tai tulevaisuudessa jopa häviämiseen. Kyberkiusaamista ei viittomakielisessä erityiskoulussa esiintynyt.

Luokanopettajat ehdottivat myös muutoksia kyselytilaisuuteen: tutkimuksen teko auditoriossa ei suurehkon ryhmäkoon vuoksi ole välttämättä hyvä asia, vaan kannattaisi järjestää tilaisuus pienryhmässä. Ehdotus on hyvä, mutta sen toteutus voisi olla aikaa vievää, kallista ja vaikeaa luokkien koon vuoksi ja siksi, ettei tulkkia ei ole helppoa saada. On lisäksi epävarmaa, lisääntyisikö tutkimuksen luotettavuus, jos kysely toteutettaisiin pienryhmässä. Eräs opettaja ehdotti tutkimuksen tekoa oppilaiden omissa luokissa, niin kuin aikaisemmin on tehty (Sepponen 1999).

## 9 Tutkimuksen käytännön merkitys

Koulukiusaamista esiintyi tämän lisensiaattitutkimuksen aineistossa siis vähemmän kuin aikaisemmissa tutkimuksissa oli lähteiden mukaan ilmennyt, ainakin, jos kiusaaminen määriteltiin Olweuksen käyttämillä käsitteillä.

Tutkimus osoitti, että videolla esitettävät natiivin viittomakielisen henkilön viittomat kysymykset toimivat kuulovammaisille kohdistetussa tutkimuksessa paremmin kuin suomenkieliset kysymykset, jotka viittomakielen tulkki tulkkasi lomakkeentäyttötilanteessa viittomakielelle. Koska viittomakielen sanoilla on eri merkitykset kuin suomen kielessä, tuloksista havaittiin, että viittomakieliset ymmärsivät koulukiusaamisen käsitteet eri tavalla kuin kuulevat oppilaat. Viittomakieliset sanat ja käsitteet (tulkinta) kampaaminen ”lyöminen” ja töniminen (kulttuuri) eroavat suomen kieleen nähden siinä määrin, ettei tutkimuksia voi käyttää kuulovammaisten vastattavaksi tarkoitetussa kyselytutkimuksessa. Tutkimus tehtiin myös siksi, että Salmivallin ja Kaukiaisen (2000) mukaan koulut tarvitsevat kipeästi käyttöönsä tehokkaita malleja kiusaamisen vähentämiseksi.

Yksi tämän lisensiaattitutkimuksen tärkeimmistä käytännön merkityksistä on, että se herätteli huomaamaan, että kiusaamisen kitkemiseksi tarvitaan ohjausta ja asiantuntijoiden apua niin oppilaille kuin opettajillekin. Kiusaaminen on vuosisatojen takainen ilmiö, joka periytyy sukupolvelta toiselle erilaisten yhteiskunnassa ja kodeissa olevien kulttuurillisten ja käyttäytymismallien kautta. Oma näkemykseni on, että koulukiusaamisen lopettamiseen tarvitaan monenlaisia keinoja, se ei ole ”kitkettävissä” tämänhetkisillä toimenpiteillä, vaan kiusaamisen torjunta vaatii vuosien, jopa vuosikymmenien työn yhdessä eri asiantuntijoiden, koulun ja kodin kanssa.

## 10 Johtopäätökset

Tutkimus antaa viitteitä siitä, etteivät oppilaat ymmärtäneet kaikilta osin koulukiusaamisen käsitteitä ja lomakkeen kysymyksiä tai eivät halunneet vastata niihin. Suurin metodinen ongelma oli aineistossa 1 (2004) se, kiusataanko oppilasta vai ei, koska jos sitä kysyttiin Olweuksen (1992) määrittelyn mukaisesti, vain kaksi oppilasta koki kiusaamista (liite 6, taulukko 2 ja 3). Mutta silloin, kun kiusaamisen määritelmän ”aikajana” kysymyksessä (kyllä ja ei kiusata) jätettiin pois, kymmenen poikaa (1) ja tyttöä (2) koki kiusaamista (Liite 6, taulukko 4). Metodinen pulma oli, etteivät kysymysten tulokset laskettaessa täsmänneet, olivatpa ne mitä tahansa. Lisäksi vertailuaineistoa tarkastellessa havaittiin, että kielellisesti luokitellut (EL) kielen vielä heikosti hallitsevien oppilaiden tulokset voivat antaa tulosten luotettavuudesta kuitenkin oikean kuvan, sillä kirjallisuudessa (koulukiusaamisen teoria ja eettiset ryhmät -teoria) on todettu olevan alttiina kiusaamiselle, johon voidaan vielä lisätä käsitteellisen kielen ymmärtämisen eriaasteet. Siksi opettajan olisikin hyvä tukea oppilasta kiusaamistilanteessa kielellisesti, jotta oppilaat pystyvät selvittämään kokemansa kiusaamistilanteen ja ymmärtävät sen oikein.

Opettajien pitäisikin nykyisin tuntea koulukiusaamisen käsitteet ja sen monimutkainen mekanismi ja suhtautua kiusaamiseen vakavasti, koska kirjallisuuden mukaan tiedon puutteen vuoksi näin ei aina ole ollut.

Koska viittomakielisten oppilaiden kielen ymmärtäminen on aineistossa ja tuloksissa tullut useaan eri otteeseen esille, oletan opettajien arvion oppilaan kielellisestä osaamisesta kuitenkin olevan oikean suuntainen, koska he ovat koulussa parhaita asiantuntijoita oppilaan taitojen arvioinnissa. Lisäksi he antavat arvosanan kielellisestä osaamisesta todistukseen.

Opettajan onkin hyvä tukea oppilaita kielellisesti, jotta oppilaat pystyvät selvittämään kokemansa kiusaamistilanteen. Samoin kuin opettajien pitäisi tuntea koulukiusaamisen käsitteet ja sen monimutkainen mekanismi, suhtautua kiusaamiseen vakavasti, koska kirjallisuuden mukaan tiedon puutteen vuoksi näin ei aina ole ollut.



Tutkimus ja sen uudet menetelmät toivat viittomakielisestä koulukiusaamisesta uutta merkittävää tietoa, josta voi olla hyötyä myös suositteluissani jatkotutkimuksissa. Yhteenvetona totean, että viittomakielisessä koulussa esiintyy koulukiusaamista. Oletan, että sitä esiintyy erimuotoisena jopa enemmän kuin tulokset osoittavat.

Oma näkemykseni on, että tulevaisuuden yhteiskunnassa oppilaille ja heidän perheilleen tarvittaisiinkin kipeästi koulukiusaamisen ehkäisemiseksi suunniteltua ohjausta ja kulttuurin muutosta perhetasolla jo odotusaikana. Ajatuksena toteuttaa ohjaus neuvolatoiminnan kautta, jotta perhekulttuuriin voitaisiin vaikuttaa ja jotta koulukiusaaminen voitaisiin sukupolvien tasolla katkaista. Lisäksi perhekulttuuri ja sen sisältämät asenteet näyttäisivät tämän tutkimuksen pohjalta olevan pikaisesti uuden arvioinnin ja ohjauksen kohteena ja tarpeessa.

Tällä hetkellä koulu ja yhteiskunta eivät paljoa pysty vaikuttamaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja kotikulttuurissa oleviin koulukiusaamista ruokkiviin asenteisiin, (kuten rasismi). Siksi kiusaaminen on jatkunut sukupolvesta toiseen. Tämä tuli ilmi epävirallisen lomakekyselyn yhteydessä samana vuonna tehdyn virallisen tutkimuksen kanssa (Sepponen 2004). Tällöin totesin koulukiusaamisen asenteiden kumpuavan kasvatuksen muodossa useamman (neljän) sukupolven ajalta ja edelleen siirtyvän sukupolvelta toiselle. Tästä syystä oletan, että kiusaamista voidaan merkittävästi vähentää yhteiskunnassa, esimerkiksi perheneuvolaan tuodun tuen kotikulttuurin avulla ja niitä kehittämällä. Siksi koulun ja yhteiskunnan toimet eivät tätä nykyä yksin riitä poistamaan yhteiskunnassamme vallitsevaa, lisääntyvää, koulukiusaamista! Positiivista on kuitenkin, että tähän mennessä viittomakielisten oppilaiden parissa tehty tutkimus on antanut välineitä koulukiusaaminen vähentämiseen oppilaille, opettajille, kouluille, vanhemmille ja yhteiskunnalle.

## **Taulukkoluetelo**

Taulukko 1. Viittomakielinen aineisto 1 luokka-asteen ja sukupuolen mukaan

Taulukko 2. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta kahta eri menetelmää verraten, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

Taulukko 3. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta, kun kiusaamisen toistuvuus otetaan huomioon

Taulukko 4. Oppilaiden kokemus siitä, miksi hän kiusaa aineistoissa 1 ja 2, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

Taulukko 5. Oppilaiden kokemus kiusaajista sukupuolittain yhdistetyssä aineistossa, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

Taulukko 6. Oppilaiden kokemus ja erot kiusaamisesta päämuuttujissa vuosina aineistossa 1 (2004 n=32) ja 2 (1999 n=30), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu

Taulukko 7. Oppilaiden kokemus ja erot kiusaamisesta päämuuttujissa sukupuolien (1 ja 2) välisessä vertailussa yhdistetyssä (n=62) aineistossa, kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon olevan epäsuoran kiusaamisen vertailukelpoisuus, toistuvuuden ehdon puuttuessa

Taulukko 8. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta päämuuttujissa luokka-asteittain (5.-9), yhdistetyssä aineistossa (n=62), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

Taulukko 9. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta päämuuttujissa ala-asteen ja yläasteen välisessä vertailussa, yhdistetyssä aineistossa (n=62), kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

## Lähteet

Ahtola, A. (toim.) (2016) Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus 2016. ISBN 978-952-451-712-6 (nid)

Alegria, Jesus, Crain, Kelly Lamar, editor; LaSasso, Carol, editor. (2010); Leybaert, Jacqueline, editor. Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children. Ebook Central Academic Plural Publishing, Inc 2010. Complete; Nätresursen/Online resource. Cued speech and cued language for deaf and hard of hearing children 9781597563345.

Anttila, K. (2007). Kuntoutusohjauksen ja suunnittelun koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Satakunnan Ammattikorkeakoulu. 135–136.

Andrea, D., Warner-Czyz iD, Loy, B. Pourchot, H. more...more Kuulonmenetyksen vaikutus kouluikäisten lasten vertaisarviointiin (2018) <https://doi-org.libproxy.helsinki.fi/10.1177//0014402918754880>.

Arulogun, S., Titiloye, M. A., Oyewole, E. O., Nwaorgu, O. G. B. & Afolabi, N. B. (2012). Experience of Violence among Deaf Girls in Ibadan Metropolis, Nigeria. *International Journal of Collaborative Research on International Medicine & Public Health* 4(8), 1488–1496.

Bauman, S. & Pero, H. (2011). Bullying and Cyberbullying Among Deaf Students and Their Hearing Peers: An Exploratory Study. Oxford Academy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 236–253.

Bradham, Tamala, S., kirjoittaja, Houston, T., kirjoittaja (2015). Assessing listening and spoken language in children with hearing loss (02.28.2014). Kustantaja Plural. Publishing Inc. Treffi. Kirjallisuusarviointi, luku 8. E-kirja. Verkkoaineisto: Ebook Central Academic Complete; Verkkoaineisto/Nätresursen/Online resource (<http://login.libproxy.helsinki.fi/login?url=http://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=1922562>)

Berry, V. S. (1995). Classroom Intervention strategies and recourse materials for children with hearing impairment. Teoksessa C. DeC. Johnson, P. V. Benson & J. B. Seaton, *Educational Audiology Handbook*. San Diego – London: Singular, 329–351.

Bessym (1998). The Psychology of Deafness. *Understanding Deaf and Hard of Hearing People*. New York: Longman.

(Bourge&Bourgman,2010,;Carter&Specer,2006;Dawkins,1996;Rose,Espelade,Monda-Amaya,Shogren&Aragon,2015;Swearer et ai.,2012;Van Cleave&Davis,2006).Bullying,psysical disability and the paediatric patient-ResearchGate.Developmental MedicineChild Neurology:38 (7):603-12..Doi:10,111/j.1469.1996.tb 12125X PubMed National Spastics Society

(Iso Britannia). Spastics Society & Spasticsin & Mac Keith  
Press & American Academy for Cerebral Palsy & Wley

- Colvin, T., Hagan, B. & Greenberg et al. (2003). Implications for Future Research Policy and Practice. Educational Researcher: *What can be done about school bullying?* Linking research to educational practice. Educational Researcher 2010, 39:38.
- D'Odorico, L. & Levorato, M. C. (1990). Social and cognitive determinants of mutual gaze between mother and infant. Teoksessa V. Volterra & C. J. Erting. (eds.) *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Springer Series in Language and Communication, 27. Berlin – Heidelberg: Springer, 9–17.
- Dietz, A., Löppönen, T., Valtonen, H., Hyvärinen, A. & Löppönen, H. (2009). Prevalence and etiology of congenital or acquired hearing impairment in Eastern Finland. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 73, 1353–1357.
- Dietz, A., Hyvärinen, H., Alexandresson, A., Lehto, E. & Parkas, R. (2014). (toim.) *How Do We Recognize Speech Noise*. Seminaarijulkaisu. Satakieli-seminaari 25.–26.9.2014 Tampere.
- Dietz, A. (2015). Dirks et al, 1982; Kramer SE et al., 1998; Theunissen et al. 2009. Satakieliseminaari. Tampere (Seminaarijulkaisu 25.–26.9.2014) . 68.
- Dixon, R. (2008). Bullying Interaction Problem Solving Theory. *Journal of School Violence*, 7(1), 83–114.
- Dixon, R., Smith, P., Jenks, C. (2004). Bullying and Difference: A Case Study of Peer Group Dynamics in One School. *Journal of School Violence*, 3(4), 41–58.
- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian, & S. Stolt (Toim.), *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018* (s. 66-67). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Eerilä, M. (2006). ”Koko luokka valitsi luokan tyhmimmän tytön – minut”: *Kiusaaminen tyttöuhrin näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Luokanopettajan koulutus.
- Eerilä, M. (2006). ”Koko luokka valitsi luokan tyhmimmän tytön – minut”: *Kiusaaminen tyttöuhrin näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin Yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Luokanopettajan koulutus.
- (Esoelade, Hong, Rao ja Thornberg 2015; Nansel et al., 2001) Pojat kokevat suoraa fyysistä kiusaamista.

- Fidler, C. (2004). Bullying A School Responds. *New Directions in Deaf Education* 5(2), 24–27.
- Finell, H. (2008). *Suomi viittomakielisille: Kartoitus perusopetuksen oppimateriaalien tarpeista*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- Fortnum ym. (2001). *Sign Language Bilingualism Multiculturalism*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-20170707063239>. (22.8.2017)
- Furlong, J. M., Morrison, M. G. & Greif, J. L. (2003). Reaching an American Consensus. *Reactions to the Special Issue on School Bullying*. 32(3).456–470.
- Goldberg, D. M. (1996). Early intervention. *Infant and Child Development*. In Martin & J. G. Clark (eds.), *Parenting Sensitivity, Parental Depression and Child Health: The Mediation Role of Parental Self-Efficacy* Cochrane Library, Wiley.287–302.
- Grostejan, F. (2008) *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Grostejan, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA, London, England: Harvard University Press 13(2), 133–145.
- Haapasalo, I. (2007). *Koulukiusaaminen ja nuorten oireilu. Entisen Vaasan läänin alueen suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden vertailu perusopetuksen 8. ja 9. luokilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Liikunta- ja kasvatustieteen laitos, Terveyskasvatus.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2007). *Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusamisesta*. Suomi. *Kasvatus* 38(3), 228–237 ja 2017, 13.
- Harrinvirta, P. & Turunen, L. (1984). *Kuulonäkövammaisen lapsi*. Kuulonäkövammaisten lasten vanhempien Yhdistyksen julkaisuja 1. Helsinki.
- Harris, J. R. (1995). Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review* 102(3), 458–489.
- Haynes, D. & Northern J. L. (1996). *Infants and Hearing* London: Singular. Teoksessa E. Lonka & A.- M. Korpijaakko-Huuhka *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Yliopistopaino, Helsinki. 239–260.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 190. Jyväskylä: University of Jyväskylä.13.
- Heikkilä, J. Lonka, E. Meronen, A. Tuovinen, S. Eronen, R. Leppänen, P. Rickhardson, U. Ahonen, T. Tiippana, K. (2018). *Audiovisuaalisen puheopetuksen vai-*

*kutus tietyn kielen vammaisten lasten fonologisiin taitoihin.* Englanti. Lastenkielen opetus ja hoito.34.3.269-287.19.ISSN 0265-6590.Dois 10.117/0265659018793697. Julkaistu-2018.A1-lehden artikkeli-vertaisarvioitu.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P., Sajavaara, P. (1986). *Tutkimus ja sen raportointi.* Jyväskylä: Gummerus.

Hoffmeisterin,R., (2000).(PDF) Language and the deaf world:Difference not disability. [https://www.researchgate.net/.../281655232\\_Language\\_and\\_the\\_dea...](https://www.researchgate.net/.../281655232_Language_and_the_dea...)(27.3.2017).Doi:10.43244/9780203857168. Bostonin Yliopisto.

Humphrey, N.& Symes. W. (2010). Perceptions of Social Support and Experience of Bullying among Pupils with Autistic Spectrum Disorders in Mainstream Secondary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91.

Hyvärinen, H., Lehto, E. & Engberg, M. (toim.) (2015) Kuulovian liitännäisvammata Seminaarijulkaisu. Satakieliseminaari. Seinäjoki 24.–25.9.2015.

Hägglund, T.-B., Katajamäki, M. & Pylkkänen, K. (1979) *Nuoruus vai hulluus Suomen Neuropsykiatrisen yhdistyksen vuosikirja 1979.* Jyväskylä. Gummerus.

Häkli,S. (2014). *Childhood Hearing Impairment in Northern Finland Prevalence.*Väitöskirja, Oulun yliopisto.

Häkli, S., Kytövuori, L. Luotonen, M. Sorri, M. Majamaa, K. (2014).Wfs1 mutations in hearing impaired children. *International Journal of Audiology*. 53. 2014. 446–451.

Högnabba, S.,(2017). Kouluterveyskysely 2017 –katsaus Helsingin tuloksiin. Nuorten Hyvinvointikertomus, Helsinki Kaupunkitutkimus ja tilastot, Helsingin kaupungin kanslia., Kaupunkitutkimus ja tilastot. Blogit ja kokemustieto Pirjo Mattila, Kulttuurin ja vapaa-ajan toimiala, Helsingin kaupunki. [www.thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset](http://www.thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset)

Höjstad, G. (2003). *Irti kiusaamisen kierteestä Opas kouluille ja kasvattajille.* Suom. Salla Korpela. Helsinki: Kirjapaja.

Jantunen, T. (2009). *Tavu ja Lause: Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jantunen, T. (2016) Author's contact information.university of Jyväskylä. Department of Languages. Sign Language Centre P.O. Box 35. 1-59.

Jokinen, M. (1992a). *Katsaus kuurojen kaksikielisyyden nykytilanteeseen: Kaksikielisyyksisitten erittelyä ja sen soveltamista kuurojen opetukseen.* Raportti II. Erityisopettajakoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. 34.

- Jokinen, M. (1992b). *Kuuroutta koskevia näkemyksiä peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa 1987*. Julkaisusarja LI. Helsinki: Kuurojen Liitto ry:n Tutkimuskeskus.
- Jokinen, M. (2000 a). *Viittomakielinen opettajankoulutus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, M. (2000 b). Kuurojen oma maailma – Kuurous kielenä ja kulttuurina. Teoksessa A. Malm, (toim.). *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 94–100.
- Jokinen, M. & Martikainen, A. (2005). Viittomakielinen lapsi koulussa. Teoksessa E. Lonka & A.- M. Korpajaakko-Huuhka. *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Yliopistopaino, Helsinki. 239–260.
- Kalela, E. (2006). Keitä huonokuuloiset oikein ovat?: Lähtökohtia huonokuuloisten sosiaalisten identiteettien tutkimukselle. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20061287>.
- Karlsson, F. (1998). *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kanto, L. (2015). KODA-Lasten kaksikielinen kehitys. Laura-Kanto2016.pdf
- Kanto, L. (2016) Äidinkielenä suomi ja viittomakieli-lapsen kaksikielisyys tarvitsee tukea molemmilla kielillä. Kotimaa 24.7.2016. (<https://yle.fi/uutiset/3-904739>).
- Kantola, A. (2019). Tutkimus auttaa ymmärtämään yhteiskuntaa laajemmin kuin oma ja kavarieden kokemus kertoo 25.2.2019. Hyvinvointiyhteiskunta/Korkea-koulu-&Tiedepolitiikka. #SIKSITIEDE.HELSENKI.FI/SIKSITIEDE
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010) *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kontu, E. (2004). Erityispedagogiikka ja kouluikä (toim.) Marjatta Takala. Mukana myös Elina Kontu & Raija Pirttimaa sekä Rune Sarronmaa; Hausstätter & Ismo Olav Kjaldman. Copyright 2010, 2016 Tekijät & Gaudeamus Helsinki University Press. 114.
- Kulmalainen, T. (2015). Tyttöjen kaverisuosio. Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä. Jyväskylä. Väitös. Grano Oy
- Hästbacka, N. Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen. Nuorisotutkimusseura Ry. Tapaustutkimus Aseman Lapset ry:n K-O-hankkeista. Nuorisotyöverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 130. Nuorisotutkimusseura ja tekijä 2018. Painopaikka: Unigrafia, Helsinki. ISSN 1799-9219, nro 202, sarja: Kenttä. Verkkojulkaisuja (Nuorisotutkimusseura).

- Kurki, A. & Takala, M. (2002). Kieli, kuulo ja kommunikointi. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 43–49.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino (2006).
- Kuuloliitto ry.(2019). Kuulo ja kuulovammat. <https://www.kuuloliitto.fi/sivukartta/> Kopola Kuhmoinen.
- Kuurojen liittokokous (2008). Varkaus 7.–8.6.2008. Viito ry. Nina Sivunen. Kuurojen liitto.
- KvantiMOTV - *Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Lausunto, ristiintaulukointi [verkkopublication]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 20.12.2018.)
- Kytövuori, L. (2017). Kuuleeko koulu -hankkeen loppuraportti 9.3.2017. University of Oulu 2017. Genetic Cause and risk. Factors associated with phenotypes occurring in mitochondrial disorders. Juvenes print Tampere (2017). ISBN 978-952-62-1581-5 (PDF)
- Kärkkäinen, P. (2005) Opetus- ja kuntoutusjärjestelyt. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 88–192.
- Lahtinen ym. (1999). *Viittomakielinen oppilas yleisopetuksessa*. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpajaakko-Huuhka, *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lasanen, M. (2017) ”Ei tarvitse pelätä, että olis erilainen”: Etnografinen tutkimus pohjoissuomalaisen kuulovammaisten lasten vertaistukiryhmätoiminnasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) (2000). *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lautala, K. & Vattukumpu, T. (2015) *Koulukiusaaminen alkuopetusluokilla. Selvitys KiVa Koulu -hankkeen onnistumisesta*. Saimaan Ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala, Lappeenranta. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005), SPECIAL TEACHING FOR SPECIAL CHILDREN? Pedagogies for inclusion. England. Berkshire. [www.openup.co.uk](http://www.openup.co.uk). 1.
- Lehtinen, H. (2003). *Kiusallinen koulukiusaaminen – Tutkimus koulukiusaamisen haasteista*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.



- Lindsey, E. & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: an evidence-based practical guide*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher. 13-14.
- Lindsey, G. & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties *European Journal of Special Needs Education*. *British Journal of Educational Psychology* 70, 583–601.
- Linkola, H. (1994). *Kuulovammaisten kuntoutusmenetelmät*. Palvelu periaatteeksi. Valtion- hallinnon kehittämiskeskus. Valtion painatuskeskus.
- Jonungström, K. (2000). *Mobbaus koulussa: Käsikirja mobbauksesta ja sen selvittämisestä Farsta-menetelmällä*. Toinen painos. Suomentanut: Eeva Ahtiainen. Alkuperäinen teos: *Mobbing I Skolan. Ett kompendium om mobbning samt om mobbingbehandling enligt Farstametoden*. (1990). Stockholm: Ordskolan/Pedaktiv. Kauniainen: Jessica Lerche F:a.
- Lonka, E., Jauhiainen, T. (2009) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet. Kuulemisen häiriöt ja puhe*. Helsinki. Otava. 220.
- Lonka, E. & Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (2005). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia.
- Lopez, M. & Plaza-Pust, C., (2008) Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. *Esperanza*. 333.
- Lutman, M. E., Davis A. C., Fortnum H. M., Wood, S. (1997). Field Sensitivity of Targeted Neonatal Hearing Screening by Transient-Evoked Otoacoustic Emissions. *Ear & Hearing* 18 (4), 265–276.
- Lynas, W (1994). *Communication Options in the Education of Deaf Children*. London: Whurr. Teoksessa Lonka & Korpijaakko-Huuhka 2005, *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia.
- Lätti, J. (2017). *Viittomakielisten nuorten aikuisten käsityksiä kaksikielisyydestä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto Kieli- ja viestintätieteen laitos.
- Malm, A. & Östman J. O. (2000). Viittomakieliset Suomessa. Teoksessa A. Malm (toim.), *Viittomakieliset ja heidän kielensä*. Helsinki: Finn Lectura. 9-19 ja 42–59.
- Marini, Z & Volk, A (2017), Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen. Teoksessa Noora Hästbacka. *Tapaustutkimus Aseman Lapset ry:n K-O-hankkeesta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimuseura. Verkkojulkaisuja* 130. Nuorisotutkimusverkoston julkaisut. Unigrafia, Helsinki. 1, 13. Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. New York: Oxford University.
- Marschark, M., & Hauser, P.C. (2011). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know*, Oxford. University Press, Incorporated, 2011.

ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=800808>. Created from helsinki-ebooks on 2018-10-23 08:11:56. Copyright © 2011. Oxford University Press, Incorporated. 04-Marschark III-04.indd 50 9/13/2011 11:31:35 AM. 39-54.

Marttila, T., Karinkoski, J. ja Rasimus, M. (1995) (toim.). XVI valtakunnalliset audiologiapäivät Helsingissä 7.–8.4.1995. Coghlear Implants Congresses Hearing Aids Hearing. Kokousjulkaisu.

McCormack, I. (2005). *Getting the Buggers to Turn up*. London: Continuum.

McCrone, W. P. (2004). School Bullying: A Problem for Deaf and Hard of Hearing Students? Insights & Strategies. *New Directions in Deaf Education* 5(2), 4–7.

Mekonnen, M. (2018) The Self-Concept and Sosio-Emotional Development of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Different Educational Settings and their Hearing Peers in Ethiopia. Väitös 28.11.2018 Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisusarjassa JYU Dissertations numerona 41, Jyväskylä 2018, ISSN 2489-9003, ISBN 978-951-39-7617-0 (PDF). Julkaisu on luettavissa JYX-julkaisuarkistossa osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-397617-0>.

Meronen, A. (2004). *Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 235. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mitchell & Karchmer; (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sing Language Studies* 4(2), 138–163.

Monks, G. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. & Coyne, I. (2009). Bullying in Different Contexts: Commonalities, Differences and the Role of Theory. *Aggression & Violent Behavior* 14(2), 146–156.

Morales-Lopes, E. & Plaza-Pust, C. (2008) Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. <https://doi.org/10.1075/sibil.38.14pla>. 38/2008, 331–334.

Mukhtar, E. & Mukhtar, K. (2000). Bullying and Racism Among School Children in Britain. *Educational Research* 42(2), 207–218. Mustakangas-Mäkelä, A. & Laukka, S. (2001). (toim.) Muuttuva yksilö. Teoksessa *Muutoksen psykologiaa: Tutkimusraportteja syrjäytymisestä ja koulukiusaamisesta opettajien stressiin*. Oulu: Oulun yliopisto.

Mulat, M. (2018). Kuurot lapset tarvitsevat enemmän tukea kulunkäyntiin Etiopiassa. Jyväskylän Yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7617-0>. Väitös 28.11.2018.

Mustajoki, H. (2016). Yliopiston kurssi 920201, Tutkimusetiikka 25.9.2016 (29.9.–31.10.2016) HY-TRI, Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tutkijakoulu (HYMY) Henriikka Mustajoki (PHD, 2016), D.B. Resnik (2011), jne. sekä

kohdat 1-6 lisämateriaalin pohjautuvasta tiedosta/lähteistä. Helsingin Yliopisto .

- Mustakangas-Mäkelä, A. Lukka, S. (2001). Muutoksen psykologiaa: tutkimusraportteja syrjäytymisestä ja koulukiusaamisesta opettajien stressiin. Oulun yliopisto. ISBN 951-42-6528-9 nidottu.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S., Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! – Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Kaks-Kunnallisan Kehittämissäätiö. Kunnallisan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 70. Sastamala: Kunnallisan kehittämssäätiö 11-15.
- Niemi, J. (2013) *Sisäkorvaistutetta käyttävien normaalikuuloisten lasten ääntelykehitys 6–12 kuukauden (kuuloiässä)*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Logopedia.
- Nikkanen, O. (2007). *Koulukiusaaminen ja sen yleisyys helsinkiläisessä erityiskoulussa*. Licensiaattitutkimus. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Psykologian laitos. 23.
- Nikula, K. & Honkonen, T. (2015). Lapsen hyvää etsimässä Syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistutekäytännön sosiaalieettistä tarkastelua. Väitöskirja. Helsinki 2015. Painopaikka Unigrafia. ISBN 978-951-51-1596-6 (PDF)
- Norwich B, & Kelly, N. (2004). Pupils' Views on Inclusion: moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. *British Education Research Journal* (30 (1). 43–46.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of an Schoolbased Intervention Program. In D. Pepler, & K. Rubin (eds.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411–448.
- Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Suomi. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. (1993). Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Kiusaaminen koulussa: Olweuksen kiusaamisen estämisohjelman arviointi ja levittäminen. D Olweus, SP Limber-American Journal of Orthopsychiatry, 2010-Wiley Online -kirjasto. D. Olweus-2010-psycnet.apa.org
- Olweus, D. (2016). Home of The Bullying Prevention program. Violence Prevention Works! Safer Schools, Safer Communities. Hazelden. Publishing.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa. Julkaisu: Oppaat ja käsikirjat 2016:2. (Viittomakieliset oppilaat perusopetuksessa pdf). Helsinki: Opetushallitus.

- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Plaza-Pust, C. & Morales -Lopez` (2008,349). Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Kees de Bot. university Groningen. John Benjamins Publishig Company, Amsterdam/Philadelphia. Volume 38.
- Pavri, S., Monda-Amaya, L. (2001). Social Support in Inclusive Schools: Student and Teacher Perspectives. *Exceptional Children*, 67 (3).
- Raino, P. (2002). Alussa oli kaksikielisyys. Teoksessa M. Takala – E. Lehtomäki (toim.), *Kieli kuulo ja oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 107–116.
- Rigby, K. (2002). *Stop the Bullying: A Hand Book for Schools*. London: Jessica.
- Roeser, R. J. & Downs, M. P. (toim.) (1995). *Auditory Disorders in School Children*. New York: Thieme Medical Pulpishers.
- Saarinen, H. (2001). *Nuoruus ja hulluus, vanhuus ja viisaus Tutkimus nuorten kulutus-käyttäytymisestä ja velkaantumisesta*. Raportteja / Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus 261. Helsinki: Stakes.
- Salmi, V. (2004). *Varhaisnuorten normirikkomukset Ongelma vai osa nuoruutta? Helsingiläisten 12–13-vuotiaiden kielletyn ja rikollisen toiminnan laajuus, piirteitä ja merkityksiä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Salmivalli, A. & Johansson, R. (toim.) (1986). *Kuulovammainen koululainen*. Helsinki Suomen audiologian yhdistys ry.
- Salmivalli, C. (2019). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. PS:kustannus 2010.2.uud.p. ISBN 978-952-451-741-6 e-kirja
- Salmivalli, C. (1995). *Kiusaajat, uhrit ja ne muut: Kouluväkivalta ryhmäilmiönä*. Turku: Turun yliopisto. Psykologian laitos.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Helsinki. Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2000). *Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2008). *Matkalla kiusaamisen ytimeen*. *Opettaja* 11, 6–8.

- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen* (KiVa Koulu -kartoitukset). Sarja: Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2000). *Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta: Seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, A: 11. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. 4.
- Salovaara, R. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus 2011. Sarja: Opetus 2000.
- Sanders, C. E. & Phye, G. D. (2004). *Bullying Implications for the Classroom. Educational psychology series*. San Diego, CA: Elsevier.
- Sanders, C. S & Phye, G. (2004). *Bullying. Implications for the Classroom. Educational psychology series*. San Diego, CA: Elsevier.
- Selin, P. & Vivolin- Karen, R. (1997). *Tulkikeskukset*. Viittomakielikeskuksen tiedote. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Sepponen, M. (2001). *Koulukiusaamisen esiintyminen kuulovammaisten koulussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Erityispedagogiikka.
- SIL International. *Ethnologue* . (Summer Institute of Linguistic) [https://fi.wikipedia.org/wiki/SIL\\_International](https://fi.wikipedia.org/wiki/SIL_International). Etnologue: Languages of wordl.Etnologu.com. (2017).
- Sillanpää, M., Herrgård, E., Iivanainen, M., Koivikko, M. & Rantala, H. (toim.) (2004). *Lasten Neurologia*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Duodecim.
- Sinkkonen, J. (1994). *Hearing Impairment, Communication and Personality Development*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Psykologian laitos.
- Sinkkonen, J. (2000). Viittomakielen merkitys kuuron lapsen kehityksessä. Teoksessa A. Malm (toim.), *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 105–111.
- Skutnapp-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki; Gaudeamus.
- Smith. P. K., Mahdavi J., Carvalho.M., Fisher S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Child psychology and psychiatry, Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4), 376–385.
- Snellman, S.-Lindberg,T. (2007). Apua-kuulovammainen oppilasluokassani! Studio Lindberg oy,Espoo, 50–58.

- Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. Turun yliopiston julkaisuja, Annales Universitatis Turkuensis, Scripta Lingua Fennica Edita, sarja-ser; c 249. Turku: Turun yliopisto.
- Sorri, M. (1996). Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.), *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia, 78–88.
- Sorri, M (2000). Kuulovikojen tyypit, etiologia ja esiintyvyys. Helsingin Tutkimus- ja koulutuskeskus. Teoksessa E. Lonka & A.-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.). *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Helsinki: Palmenia. 8
- Sorri, M (2005). Speech perception and auditory performance in Finnish adult cochlear implant user. Copyright 2005 Whurr Publisher OY.onlinelibrary.Wiley.com. 6
- Sorri, M. (2010). Kuurojen Liitto ry:n julkaisuja 60. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 158. Helsinki: Kuurojen Liitto ry, Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.17-18.
- Stokoe, W.C.JR. (1978) Amerikkalainen viittomakieli, Kuuro-viestintä-tavat. Silver Spring, MD: Linstok, Press, 1978. 14
- Steyger, P. S. (2004). A Researcher Looks Back: First Person. *New Directions in Deaf Education* 5 (2), 22–23.
- Stolt, S.(1999). *Bilingualism and Deafness: An Analysis of the Semantic Structures of Comic Strips Told in Finnish Sign Language and in Written Finnish*. Licentiate thesis. University of Helsinki, Dept. of Phonetics.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L.,Vaillancourt, T. & Hymel, C. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher* 39 (1), 38–47.
- Sume, H. (2010). Muutokset sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen kommunikaatiossa vanhempien näkökulmasta. *Puhe ja kieli*, 30:4, 189–202. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka.
- Suomalainen Lääkäriseura Duodecim Guidelines International Networkin (G-I\_N) perustajajäsen (2019) Kehityksellinen kielihäiriö (kielellinen erityisvaikeus,lapset ja nuoret).Päivitetty 06.06.2018.Käypä hoitosuositus .Julkaistu:24.1.2019.
- Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010–2015. Kuurojen liitto ry. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Kuurojen liitto ja Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2010.

- Suomen YK-liitto (2008). UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS, Office on the high commissioner. OHCHR. YK:n *Yleissopimus ihmisoikeuksista* (vammaisten henkilöiden oikeudet) (3.5.2008).
- Takala, M. – Sume, H. (2015). *Kieli, kuulo ja oppiminen: kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*.3., täysin uudistettu painos. Finn Lectura.
- Takala, M. (2002). Inklusion tuomat edut. Teoksessa Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen – Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 25–42.
- Takala, M. (2002). Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.), *Kieli, kuulo, oppiminen: Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura, 66–69.
- Takala, M-Sume, H. (2015). Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. Kuuleeko koulu? -tutkimushankkeen loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle. Jyväskylän yliopisto 9.12.2015.
- Takkinen, R. (1999). *Suomalaisen viittomakielen omaksuminen ei-natiivissa ja natiivissa kieliympäristössä. Raportti: Hyvä tulevaisuus kuuroille lapselle – projekti viittomakielen omaksumisen seurannasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto & Kuurojen palvelusäätiö.
- Takkinen, R. (2000). Teoksessa Malm A. (toim.) & Östman, J. O. (toim.), *Viittomakielet Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura. S. 113–126.
- Takkinen, R. (2002). *Käsimuotojen salat*. Kuurojen liiton julkaisusarjat.1.
- Tolvanen, L. 1996.CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunkoinnin häiriöt: Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. [Lahti]: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 95–118.
- Tresh, J. (2004). Helping Deaf Children Cope. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 5(2), 34–36.
- Tvingstedt, A.-L. (1993). Social Conditions of Hearing Impaired Pupils in Regular Classes. *Search Education Resources*.
- Uimonen, S., Huttunen, K., Jounio-Ervasti, K. ym. (1999). Do We Know the Real Need for Hearing Rehabilitation on the Population Level? Hearing Impairments in the 5- to 75-Year-Old Cross-Sectional Finnish Population. *British Journal of audiology* 33 (1), 53–59 ja 87.
- Warner-Czyz, A, D.; Loy, B.; Pourchot, H.; White, T.; Gogely, E. (2018). Effect of Hearing Loss on Peer Victimization in School-Age Children. In *Exceptional Children* April 2018, Vol.84 (39,pp.280-297.\*Warner-Czyz, A, D.

- (2018) . Kuulemismenetyksen vaikutus kouluikäisten lasten vertaisarviointiin. ORCID iD. Artikkelitiedot:<https://orcid.org/0000-0003-1099-9914>
- WHO (1999). ICDH-2: International Classification of Functioning and Disability. Beta-2 draf, Full Version. GENEVA: *World Health Organization*. Englanti. Ks. myös <http://www.who.int/icidh>.
- WHO (2012). ICF eLearning Tool -itseopiskelumateriaali.[www.who.int](http://www.who.int).WHO Journal: Work, 41(4), 465–474.
- Vehkalahti, K., (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki : Tammi 2008.
- Vehkalahti, K., (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura cop. 2014.
- Virtanen, P. (2002). Opetusta säätelevät dokumentit. Teoksessa M. Takala ja E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen - kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn Lectura. 61.
- Volterra, V. & Erting, C. J. (toim.) (1990). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. New York: Springer-Verlag.
- Väyrynen, M., Sorri, M., Ojala, K. & Sipilä, P (1979). Kuulovammaisten jatkokoulutus Outpatient Psychiatry and Mental Health Care: International Perspectives. *Suomen lääkirilehti* 34, 1683–1686.
- Yhtyneet Medix laboratoriot 11.10.2018. mutaation suhteen homotsygooteilla kuulovika voi vaihdella.
- Yli-Pohja, P. (1995). Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten ja nuorten kuntoutus. Luento: Kuulovammaisen lapsen diagnosointi – mahdollisimman varhainko? Teoksessa Timo Marttila (toim.) XVI Valtakunnalliset audiologian päivät. 6-7.4.2017 Tampere. Suomen audiologian yhdistys – Finlands audiologiska föreningen r.y.
- Äystö, S. (1996). *Kehitysvammaisuuden neuropsykologiasta*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 69. Helsinki: Kehitysvammaliitto. 115.

### **Julkaisematon aineisto:**

- Kaukiainen, A. (2000). Kiusaamisen vähentäminen opettajien koulutuksen kautta, Seurantatutkimuksen ensimmäinen vaihe. Julkaisematon aineisto.
- Sepponen, M. (2004). Toinen pienimuotoinen koulukiusaamisen aineisto. Kiusaaminen suomalaisessa kulttuurissa. Julkaisematon aineisto



## **Haastattelu:**

Lehtinen, L. (2003). Kuulovammaisten liitto. Valkean talon kulttuurisihteeri.

## **Laki ja asetus:**

Perusopetuslaki 21.8.628/1998. Lain voimaantulo 1.1.1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Viittomakielilaki 359/2015. (10.4.2015/359, 1–5 §), Lain voimaantulo 1.5.2015.

Opetus ja kulttuuriministeriö (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-562-4>). Valtion hallintayksikkö, Julkaisutuotanto. Helsinki 2018.

Opetus ja kulttuuriministeriö (<http://urn.fi/URN:ISBN:> ) Kiusaamisen ehkäisyyn ja koulurauhan edistämiseen uusia keinoja tiedote 16.3.2018 10.02

## **Verkkoaineistoja**

American Association on Mental Retardation .2002 (pdf). Kehitysvammaisuuden määritelmästä. [www.verneri.net](http://www.verneri.net) –verkkopalvelu kehitysvammaisuudesta-esite (pdf,327) ja [https://fi.wikipedia.org/wiki/SIL International](https://fi.wikipedia.org/wiki/SIL_International) (2017).

KiVa Koulu-hanke (2007). Koulukiusaaminen, Kiusaamisen vastainen koulu. [www.kiva-koulu.fi/yhteystiedot](http://www.kiva-koulu.fi/yhteystiedot)

Kouluterveyskysely. (2018). Monialainen verkostotyö ja koulukiusaaminen (Hästbacka, N). Nuorisotutkimusseura Ry. Tapaustutkimus Aseman Lapset ry:n K-O-hankkeista. Nuorisotyöverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja Kouluterveyskysely (2017) [www.stakes.fi/kouluterveyskysely](http://www.stakes.fi/kouluterveyskysely) 2017).

Kuurojen Liitto. [www.kuurojenliitto.fi/fi/file77/download?token=ity01Zyp](http://www.kuurojenliitto.fi/fi/file77/download?token=ity01Zyp). Valkea talo. Viittomakielen toimikunnan lausunto 1999 (vuosikirja).

Kuurojen Liitto ry. (2004) Marita S. Barber. [www.kl-deaf.fi](http://www.kl-deaf.fi).

Kuurojen Liitto ry. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Kuurojen liiton ensimmäinen, Suomen viittomakielten kielipoliittinen ohjelma 2010–2015, 13–30). Julkaisuja 158. ISBN 978-952-5396-60-7. ISSN 1457-1099.

Kuurojen liittokokous (7.-8-6-2008 Varkaus). Kuurojen liiton kielipoliittinen ohjelma.[www.kl.deaf.fi/Viittomakielipoliittinen-ohjelma](http://www.kl.deaf.fi/Viittomakielipoliittinen-ohjelma).[www.kuuloliitto.fi](http://www.kuuloliitto.fi). Kuuroutuneiden ja huonokuuloisten etujärjestö.[www.klvi.org](http://www.klvi.org). Kuurojen, huonokuuloisten kuuroutuneiden ja kuulominivammaisten lasten vanhempien liitto.[www.kuurosokeat.fi](http://www.kuurosokeat.fi).

Kuurosokeiden ja kuulonäkövammaisten etuja valvova järjestö.

Kuurojen Liitto ry. Kuurojen Liitto ry:n liittokokouksen lopputiedote: Viittomakielis-  
tensyrjinnästä oppilaitosten oppilasvalinnoista (7.6.2015). [https://www.kuurojen-  
liitto.fi/fi/a](https://www.kuurojen-liitto.fi/fi/a)

Opetus ja kulttuuriministeriön tiedote 3.12.2014 2.07.ks.oppilas-ja opiskelijahuoltolaki  
1287/2013.Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 21.4.2017  
julk.2017:12

Sosiaali-ja terveysministeriö (29.3.2019). Hankinnaisia kuulovikoja. Yhtenäiset kiireet-  
töman hoidon perusteet 2019 ISBN PDF 978-952-00-4036-9.  
<http://um.fi/URN:ISBN:978-952-00-4036-9>. Suomalaisen lääketieteen  
seura. Duodecim 24.1.2019 julkaisu.

Valtakunnallinen Koulurauhan julistaminen 24.8.2017 lukuvuodelle 2017–2018. Julkai-  
sija: Kasvatus ja koulutus. [www.koulurauha.fi](http://www.koulurauha.fi).

Yhtyneet Medix laboratoriot (11.10.2018).[Connexin 26-geenin 35delG-mutaatio,DNA  
tutkimus.Copyright@yhtyneetMedix Laboratoriot Oy](https://www.uml.fi).<https://www.uml.fi>

YK:n Yleissopimus ihmisoikeuksista (30.3.2007). YK:n ihmisoikeusjulistuksenkin pe-  
rusteella (3.5.2008, artikla 1). Vammaisten oikeuksien julistus. Vammaisten oikeudet.  
(Sopimus allekirjoitettu Suomessa 30.3.2007.) <https://www.ykliitto.fi>. YK-liitto.fi  
[www.ykliitto.fi](http://www.ykliitto.fi)>yk<ihmisoikeudet

# Liitteet

## **Liite 1. Videotutkimuksen (2004) kyselylomake on saatavissa tutkijalta**

## **Liite 2. Viittomakielinen video**

Viittomakielinen video on saatavissa tutkijalta pyynnöstä.

## **Liite 3. Koehenkilökuvaus: Viittomakielinen videotutkimus (2004)**

Tutkimukseen osallistui 32 oppilasta, 19 poikaa ja 13 tyttöä. Luokittain eriteltyinä:

5. lk. 6/P ja 7/T, 6. lk. 2/P ja 1/T, 7. lk. 4/P ja 0/T, 8. lk. 5/P ja 4/T ja 9. lk. 2/P ja 1/T).

Melkein kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuulovammat olivat synnynäisiä perinnöllisiä tai tuntemattomasta syystä syntyneitä (sairauden, vamman tai raskauden aikana) saatuja sairauksia, motorisia ongelmia. Joillakin esiintyi kuulon vaihtelun tai muun syyn vuoksi erilaista epävakaata toimintaa ja laaja-alaisia kielellisiä vaikeuksia. Oppilaat, joilla kuulovamman lisäksi oli jokin muu ongelma, on merkitty koehenkilöluetteloon x:llä. Osa oppilaista oli harjaantumiskoulun oppilaita.

Tiedot olivat vielä (1,2004) erittäin salaisia ja luottamuksellisia, jonka vuoksi niitä ei ollut mahdollisuus saada kaikkien oppilaiden osalta.

## **Liite 4. Havaintomatriisi tuloksista**

Havaintomatriisi tuloksista on saatavana pyynnöstä tutkijalta

**Liite 5. Vertailuaineiston (1999) oppilaat sukupuolen, luokka-asteen ja suomen kielen hallinnan mukaan luokiteltuina**

ryhmä/luokka	5	6	7	8	9
tytöt					
luotettava	1	2	3	2	2
heikko kielitaito	1	1		1	
pojat					
luotettava	4	2	2		3
heikko kielitaito	1	2	2	1	
Yhteensä N = 30	7	7	7	4	5

Suomenkielisen tulkkitutkimuksen (Sepponen 2,2001) mukaan kielen jo ymmärtävät (L) oppilaat, jotka vastasivat poikkeavasti, ovat havaintomatriisissa koodattu numeroilla 34, 37, 44 ja kielellisesti vielä heikot oppilaat numeroilla 55, 59, 60, 61, 62. Tärkeää on aineistoja yhdessä tarkastellessa, ettei suomessa ole aikaisempaa viittomakielistä tutkimusta (Sepponen 2,2001) lisäksi eikä vertailukohdetta viittomakieliselle tutkimukselle tästä syystä suomessa ole.

## Liite 6. Tulokset (kyllä ja ei) kysymyksiin

Taulukko 25. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain ,kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon (kyllä ja ei)

		0	1	Yhteensä
Sukup	1	9	10	19
	2	3	10	13
Yhteensä		12	20	32

$\chi^2(1) = 1,943$ ,  $p = 0,163$ , (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0-hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin(  $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p = 0,163$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=1,943, p=0,163$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 25).

Voimakkaimmat kiusaamiskokemukset olivat kysymyksissä (kyllä ja ei) kuitenkin viidesluokkalaisilla (taulukko 5), sillä yhdeksän oppilasta ( $n=13$ ) koki tulleen kiusatuiksi. Myös muilla luokilla oli kiusaamisen kokemuksia. Kysymys ei antanut saman suuruista tulosta jatkokysymyksen (aikamääre: toistuvuus=useus) kanssa, sillä jostain syystä tulos suureni :kyllä ja ei kysymyksissä mutta pieneni aikamääreen (useus) lisäämisen jälkeen. Tähän tulokseen voi olla vaikuttamassa sosiaalinen suotavuus lomakkeelle vastaamisessa tai käsitteellisen ymmärtämisen vaikutus (koska oppilaat pelkäsivät kiusaajia). Salmivallin ja Kaukiais (2000, 28) mukaan yksi koulukiusaamisen syistä voi olla alkavan murrosiän vaikutus. Myös kirjallisuuden mukaan kiusaamisongelmat vähenevät siirryttäessä luokalta toiselle, jolloin kiusattujen oppilaiden määrä pienenee ylemmillä luokilla. Olweuksen (1992, 21) mukaan peruskoulun yläasteella 7.-9. luokilla kiusaamisen käyrä laskee (ks. myös taulukko 26).

Taulukko 26. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon (kyllä ja ei)

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	4	9	13
	6	1	2	3
	7	1	3	4
	8	4	5	9
	9	2	1	3
Yhteensä		12	20	32

$\chi^2(1) = 1,814$ ,  $p=0,770$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6 (n=16) ja yläaste 7-9 (n=16)).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p= 0,770$  joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku (=1,814,  $p=0,770$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia(taulukko 26).

Taulukko 27. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä lyödäänkö: hakataanko (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Sukupuoli	1	10	9	19
	2	9	4	13
Yhteensä		19	13	32

$\chi^2(1) = 0,706$ ,  $p=0,401$  (poika=1 ja tyttö=2)

Hakkaamiseksi määriteltävää lyömistä sen sijaan koki yhteensä yhdeksän poikaa ja neljä tyttöä (taulukko 10) kaikilta ala-asteen sekä yläasteen luokilta silloin, kun oppilaat vastasivat kysymyksiin: lyödäänkö (hakataanko) vai ei, josta puuttui Olweuksen (1992) kiusaamiselle määrittelemä ehto (toistuvuus eli useus). Oletuksena oli, että kysymys ja sen kokemus antaisivat eri tavoin kysyttäessä saman tuloksen ja olisivat siten tulosten vertailussa yhdenmukaisia.

Havaitaan, että tulosten mukaan 0-hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,401$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,706$ ,  $p=0,401$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 27).

Luokkatasolla lyömistä (hakkaamista) koettiin edelleen (ilman toistuvuuden ehtoa:useutta), poikien sekä tyttöjen keskuudessa, kaikilla luokka-asteilla yhteensä kolmentoista oppilaan kokemana (taulukko 28).

Taulukko 28. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä lyödäänkö hakataanko (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	7	6	13
	6	1	2	3
	7	1	3	4
	8	8	1	9
	9	2	1	3
Yhteensä		19	13	32

$\chi^2(4)=0,882$ ,  $p=0,348$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6. ( $n=16$ ) ja yläaste 7-9. ( $n=16$ )).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,308$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,882$ ,  $=0,348$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 28).

Tuloksissa ilmeni, että lyömistä (hakkaamista) koettiin ainoastaan ulkona oman koulun oppilailta, ja sen koettiin pääsääntöisesti johtuvan siitä, että oppilas on kuuro (10 oppilaan kokemus), sekä siitä, että oppilas tunsii olevansa erilainen kuin kuuleva. Muita kokemuksia oli ”minua hakataan, koska haluan olla yksin” (5 oppilaan kokemus), tai siksi,

että ”minä kiusaan myös toisia oppilaita” (4 oppilaan kokemus) sekä ”koska en ymmärrä mitä minulle viitotaan”. Viittomakieliset oppilaat kokivat kiusaamisen olevan nimenomaan hakkaamista (ei lyömistä).

Taulukko 29. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä kamppaaminen (kyllä ja ei)

		0	1	Yhteensä
Sukupuoli	1	15	4	19
	2	11	2	13
Yhteensä		26	6	32

$\chi^2(1) = 0,163$ ,  $p = 0,687$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p = 0,687$  joka on suurempi kuin 0.05) Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,163, p=0,687$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 29).

Kysymykseen kamppaataanko sinua: kyllä vai ei, yhteensä kuusi oppilasta luokilta 5.-9. koki kamppaamista, (sekä ala-asteen että yläasteen oppilaiden keskuudessa), kaksi viidennen luokan tyttöä, yksi viidennen luokan poika ja loput kiusaamista kokeneet olivat seitsemännen luokan poikia (taulukko 30 ).

Huomioitavaa kamppaamisen tuloksissa kuitenkin on, että kamppaaminen tarkoittaa viittomakielessä pään kainaloon ottamista eikä jalalla kaatamista, niin kuin suomen kielessä käsitteellisesti ymmärretään. (Tarkastettu, viittoma on epäselvä) Tämän kysymyksen tulos ei siis ole suoraan verrannollinen suomenkielisen kysymyksen (kamppaataanko sinua) kanssa.

Lomakkeen ennakolta tarkastaneiden opettajien mukaan viittomakielinen tulkinta voi olla joko yhdellä sormella tönimistä tai koko kädellä tönimistä, jossa on kolme eri käsimuotoa: sormi, kämmen ja käsimuoto. Oppilaat ”olivat iholla”, niin kuin viittomakielisessä kulttuurissa koetaan. Tönimistä pidetään viittomakielisenä tapana, joka ei siis sen



vuoksi tarkoita välttämättä koulukiusaamista. Viittomakieliset opettajat ja kielentarkastajat olivat tönimisestä tätä mieltä. Oppilaiden mielestä töniminen oli pääsääntöisesti leikkiä.

Taulukko 30. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	10	3	13
	6	3	0	3
	7	1	3	4
	8	9	0	9
	9	3	0	3
Yhteensä		26	6	32

$\chi^2(4)=11,929, p=0,018$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6.(n=16) ja yläaste 7-9.(n=16)).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella **p= 0,018**. Se on hyvin pieni, pienempi kuin 0.05. Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku (=11,929, p=0,018) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippuvia toisistaan. Tämä tukee sitä ajatusta, että luokka-aste ja sen, kuinka paljon oppilaita kiusataan, välillä on selvä riippuvuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippuvia (taulukko 30).

Taulukko 31. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä töniminen (kyllä ja ei)

		0	1	Yhteensä
Sukupuoli	1	9	10	19
	2	7	6	13
Yhteensä		16	16	32

$\chi^2(1)= 0,130, p=0,719$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,719$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,130, p=0,719$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 31).

Taulukko 32. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä ”tönitäänkö (kyllä ja ei)”

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	9	4	13
	6	1	2	3
	7	1	3	4
	8	3	6	9
	9	2	1	3
Yhteensä		16	16	32

$\chi^2(4) = 4,590$ ,  $p=0,332$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6. ( $n=16$ ) ja yläaste 7-9. ( $n=16$ )).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,332$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=4,590$ ,  $p=0,332$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 32).

Määritelmän mukaista ”tönimistä” (oikeammin iholla olemista, viittomakielisen kulttuurin tapa) koettiin joka viikko ulkona ja sisällä. Kiusaamistutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa kosketus (iholla oleminen) sekä sen aste voi olla mielenkiintoinen ja jopa merkittävä seikka, joka voidaan tulkita koulukiusaamisessa negatiiviseksi teoksi, sillä kosketus ei aina ole samanlainen, vaan sitä varioidaan tilanteen mukaan. Systemaattinen observointi kuulovammaisten koulussa osoitti, että huomion pyytämisessä tapahtui usein myös ylilyöntejä: silloin kosketus olkavarteen saattoi olla niin voimakas, että kohde tulkitsi eleen ”tönimiseksi”. Viittomakieliseen kulttuuriin liittyvä tapa ”olla iholla” (tulla liian lähelle) ärsytti joitakin oppilaita (ks. Raino 2002, 201–204).

Taulukko 33. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä uhkaillaanko (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Sukup	1	11	8	19
	2	11	2	13
		22	10	32
Yhteensä				

$$\chi^2(1) = 2,565, p=0,109 \text{ (poika=1 ja tyttö=2)}$$

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,109$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=2,565$ ,  $p=0,109$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 33).

Taulukko 34. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä uhkaillaanko (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	9	4	13
	6	1	2	3
	7	1	3	4
	8	9	0	9
	9	2	1	3
Yhteensä		22	10	32

$$\chi^2(4) = 9,414, p=0,052 \text{ (luokat (5-9), ala-aste 5-6 .(n=16 ja yläaste 7-9.(n=16))}$$

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella **p= 0,052** joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=9,414$ ,  $=0,052$ ) on isompi kuin luku

0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 34).

*Pilkkaaminen* tarkoittaa Olweuksen (1991, 14) mukaan psyykkistä (henkistä) väkivaltaa, negatiivista tekoa, jolla yritetään tuottaa toiselle epämiellyttävä olo. Negatiivisia tekoja saadaan aikaan sanoin verbaalisesti esimerkiksi pilkkaamalla.

Joka välitunti pilkkaamista koki kolme oppilasta (viidennen ja yhdeksännen luokan poika sekä viidennen luokan tyttö) . Joka päivä pilkattiin yhtä kahdeksannen luokan tyttöä ja yhtä yhdeksännen luokan poikaa; jokaviikkoista pilkkaaminen oli yhdelle viidennen luokan tytölle ja yhdeksännen luokan pojalle.

Taulukko 35. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä pilkataanko sinua (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Sukup	1	7	12	19
	2	4	9	13
Yhteensä		11	21	32

$\chi^2(1) = 0,126$ ,  $p = 0,722$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p = 0,722$ , joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $= 0,126^a$ ,  $p = 0,722$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 35).

Taulukko 36. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon kysymyksessä pilkataanko sinua (kyllä ja ei).

		Yhteensä
--	--	----------

		0	1	
Luokka	5	4	9	13
	6	2	1	3
	7	1	3	4
	8	3	6	9
	9	1	2	3
Yhteensä		11	21	32

$\chi^2(4) = 1,623$ ,  $p = 0,805$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6 .(n=16) ja yläaste 7-9.(n=16).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p = 0,805$ , joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $= 1,623$ ,  $p = 0,805$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 36).

Lisäksi joskus pilkkaamista koki yksi oppilas, ilman, että hänen kertomuksensa mukaan kukaan huomasi tilannetta. Oppilas ei myöskään halunnut kertoa enempää kokemuksistaan, koska pelkäsi kiusaajia ja toivoi tutkijan saavan kiusaajat esiin. Pilkkaamista oli omassa viittomakielisessä koulussaan kokenut yksi kuudennen luokan oppilas ja välitunnilla ulkona peräti 12 oppilasta; lisäksi pilkkaamiskokemuksia välitunnilla sisätiloissa oli kolmella oppilaalla. Oppilaita pilkattiin eri syistä; kolme oppilasta koki heitä pilkattavan siksi, etteivät he kuule, seitsemän taas siksi, että heitä pidetään erilaisina kuin kuulevia. Neljä vastanneista kertoi kokevansa pilkkaa, koska he eivät osaa puhua, ja kuusi oppilasta koki, etteivät kuulevat oppilaat ymmärrä, mitä he haluaisivat sanoa. Oppilaiden kokemus oli, että pilkkaamiseen osallistui kahdeksan oman koulun ja oman luokan oppilasta, viisi kuulevaa integraatiokoulun oppilasta ja neljä oppilasta, jotka kiusasivat ryhmänä.

Taulukko 37. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä epäsuora kiusaaminen (kyllä ja ei).

		.00	1.00	Yhteensä
Sukup	1	10	9	19
	2	8	5	13

Yhteensä	18	14	32
----------	----	----	----

$\chi^2(4)=0,249, p=0,618$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0.618$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,249, p=0,618$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 37).

Taulukko 38. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä epäsuora kiusaaminen (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka-aste	5	8	5	13
	6	2	1	3
	7	1	3	4
	8	8	1	9
	9	3	0	3
Yhteensä		22	10	32

$\chi^2(4)=6,947, p=0,139$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6. (n=16) ja yläaste 7-9. (n=16)).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,139$ , joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=6,947, p=0,139$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 38).

*Syrjintää* oli sukupuolittain kokenut kymmenen oppilasta (kuusi poikaa ja neljä tyttöä). Havaittavaa on, että sukupuolen ja kiusaamiskokemuksen välillä on selvä riippuvuus, joten sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti toisistaan riippuvia (ks. taulukko 30.). Eri luokka-asteilla syrjimistä koettiin myös jonkin verran. Tämä tukee sitä johtopäät-

töstä, että luokka-asteen ja kiusaamiskokemuksen välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (ks. taulukko 30). Syrjimistä koettiin viittomakielisten oppilaiden parissa erilaisuuden tunteena (suhteessa kuulevaan oppilaaseen). Syrjimistä esiintyi kaikilla muilla paitsi yhdeksännellä luokalla (taulukko 31). Syrjintään syylistyi 5 oman koulun oppilasta, 2 kuulevaa integraatiokoulun oppilasta sekä 3 kuulevan oppilaan ryhmä toisen koulun puolelta. Oppilaiden vastuksista ilmeni, että syrjimistä esiintyi, koska oppilas kiusasi tavalla tai toisella myös toisia.

Yhteistä syrjinnän tuloksille (aineisto 1, 2004) on observoinnin mukaan viittomakielisyys. Tulokset osoittavat, että oppilasta syrji pääasiassa oman luokan ja koulun oppilas, koska oppilaiden oman käsityksen mukaan ne, jotka osasivat hyvin kielen, olivat ”kingejä”, joita toiset oppilaat pelkäsivät. Syrjimistä koettiin myös integraatiokoululla kuulevien parissa kuurojen ja kuulevien keskuudessa. Oppilaiden kokema erilaisuus koettiin syrjimisen syyksi.

### **Riiteleminen kiusaamisen lähi-ilmionä:**

Tulosten selventämiseksi kiusaamisena ei pidetty sitä, että kaksi suunnilleen tasaväkeistä oppilasta riitelee keskenään (Furlong 2003; Nansel ym. 2001). Riiteleminen voi olla kulttuuriin liittyvä asia (Lehtinen 2005). Tämän vuoksi viittomakieliset ovat hänen mukaansa myös hyvin kielitietoisia. Jos oppilaan kieli on heikkoa, se voi vaikuttaa myös itsetuntoon, mikä voi aiheuttaa herkästi riitaa koulussa erilaisissa tilanteissa (Suullinen tiedonanto, Barber 19.5.2013). Myös havainnointi koululla tukee APA:n mukaan edellä mainittuja näkemyksiä. Koska riiteleminen kuuluu saatujen tietojen mukaan pikemmin viittomakieliseen kulttuuriin kuin koulukiusaamiseen, riitelemisen tuloksia tarkastellaan erillisinä tuloksina, jotka eivät ole sidoksissa muuttujiin.

Olweuksen (1992) määritelmän mukaisena, toistuvuuden (useus) sisältävänä, riitelemistä koki joka välitunti yksi oppilas (kuudennen luokan poika) ja joka viikko yksi viidennen luokan poika. He riitelivät, koska heitä kiusattiin.

Kysymykseen ”riiteletkö sinä?” oppilaista (1 ja 2) 21 ilmoitti riitelevänsä. Yksitoista oppilasta riiteli siksi, ettei ymmärtänyt, mitä heille viitottiin. Kolme oppilasta riiteli,

koska ei vielä osannut kertoa, mitä olisi halunnut. Kaksi oppilasta riiteli, koska heitä ei ymmärretty, jolloin heille tuli paha olo. Kaksi oppilasta riiteli, koska koki olevansa yksin. Lisäksi kolme oppilasta riiteli siksi, että koki erilaisuuden tunteen suhteessa kuu-leviin. Oppilaiden vastaukset olivat ristiriitaisia: jotkut kokivat ilmiselvästi, että kysymyksiä oli vaikea ymmärtää. Kaksi oppilasta koki kiusaamista, ja he olivat vastanneet vaihtoehtoihin kohtiin eri tavoin.

Taulukko 39. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä riiteletkö sinä (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Sukupuoli	1	9	10	19
	2	2	11	13
Yhteensä		11	21	32

$\chi^2(4)=3500$ ,  $p=0,061$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella **p= 0.061** joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku (=3500,  $p=0,061$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 39).

Taulukko 40. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä riiteletkö sinä (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	5	8	13
	6	1	2	3
	7	1	3	4
	8	3	6	9
	9	1	2	3
Yhteensä		11	21	32

$\chi^2(4)= 0,259$ ,  $p=0,992$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6.(n=16 ja yläaste 7-9.(n=16).



Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,992$  joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,259$ ,  $p=0,992$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 40).

Taulukko 41. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä , kiusaatko sinä (kyllä ja ei).

		,00	Yhteensä
Sukup	1	19	19
	2	13	13
Yhteensä		32	32

$\chi^2(4)=0,000$ ,  $p=0,000$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p=0,000$  joka on suurempi kuin 0,05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $=0,000$ ,  $p=0,000$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 41).

Taulukko 42. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta sukupuolittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä syrjitäänkö sinua (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Sukupuoli	1	13	6	19
	2	9	4	13
Yhteensä		22	10	32

$\chi^2(4)=0,002$ ,  $p=0,961$  (poika=1 ja tyttö=2)

Havaitaan, että tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p= 0.961$  joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku (**=0,002**,  $p=0,961$ ) on isompi kuin luku 0,05, sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että sukupuolen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin sukupuoli ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 42).

Taulukko 43. Oppilaiden kokemus kiusaamisesta luokka-asteittain, kun kiusaamisen toistuvuutta ei oteta huomioon, kysymyksessä syrjitäänkö sinua (kyllä ja ei).

		0	1	Yhteensä
Luokka	5	8	5	13
	6	2	1	3
	7	1	3	4
	8	8	1	9
	9	3	0	3
Yhteensä		22	10	32

$\chi^2(4)= 6,947$ ,  $p=0,139$  (luokat (5-9), ala-aste 5-6.( $n=16$ ) ja yläaste 7-9.( $n=16$ )).

Tulosten mukaan 0 - Hypoteesi jää voimaan (Pearsonin khiin neliön testiin ( $\chi^2$ -testiin) liittyvä p-arvo on kolmen desimaalin tarkkuudella  $p= 0,139$ , joka on suurempi kuin 0.05). Tilastotieteellisesti tulkittuna, kun luku ( $= 6,947$ ,  $p=0,139$ ) on isompi kuin luku 0,05, luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia toisistaan. Tämä tukee sitä johtopäätöstä, että luokka-asteen ja kiusatun välillä on selvä riippumattomuus, jolloin luokka-aste ja kiusaaminen ovat tilastollisesti riippumattomia (taulukko 43).

Toisen tutkimusongelman mukaista vertailua 1(2004) ja 2(1999) aineistoissa : ”Hakkaatko sinä,” kun kiusaamisen toistuvuus on otettu huomioon

Kysyttäessä ”hakkaatko sinä” kyllä- ja ei-vastausten tulos (aineisto 1, 2004) oli, että kahdeksan oppilasta hakkasi toisia. Toistuvuuden ehto jätettiin priorisoinnin vuoksi tästä kysymyksestä pois. Lyömistä (hakkaamista) esiintyi (2004) aineistossa 1 (vastavuoroisuus efekti) Olweuksen (1992) määrittelemän kiusaamisen toistuvuuden (useus)

kanssa seuraavasti. Oppilaista kahdeksan vastasi hakkaavansa toisia, joista kaksi oli viidennen luokan tyttöä ja yksi kahdeksannen luokan tyttö, loput viisi olivat poikia.

Kysyttäessä ”hakkaatko sinä” kyllä- ja ei-vastausten tulos (aineisto 1, 2004) oli, että kahdeksan oppilasta hakkasi toisia. Toistuvuuden ehto jätettiin priorisoinnin vuoksi tästä kysymyksestä pois. Lyömistä (hakkaamista) esiintyi (2004) aineistossa 1 (vastavuoroisuus efekti) Olweuksen (1992) määrittelemän kiusaamisen toistuvuuden (useus) kanssa seuraavasti. Oppilaista kahdeksan vastasi hakkaavansa toisia, joista kaksi oli viidennen luokan tyttöä ja yksi kahdeksannen luokan tyttö, loput viisi olivat poikia. Yhdistetyssä aineistossa (aineisto 1 ja 2) kysymykseen ”hakkaatko sinä”, kyllä tai ei vastausten mukaan oppilaista 15 hakkasi toisia. Syitä hakkaamiseen kysyttäessä ilmeni, että kuusi oppilasta hakkasi toisia, koska häntä kiusattiin, neljä, koska tunsivat olevansa erilainen kuin kuuleva, yksi, koska häntä ei hyväksytty ryhmään ja kolme oppilasta hakkasi toisia, koska he kokivat kuurouden aiheuttavan ristiriitaisia tunteita, sillä hän ei pystynyt sanomaan, mitä haluaisi. Hakkaajina olivat sekä tytöt että pojat. Joskus hakkaamista, joka ei sisällä Olweuksen (1992) määritelmää useudenehtoa, koki 11 oppilasta, joista 5 oli tyttöjä.

**Liite 7. Erään kuulovammaisen opettajan ja kuulevan opettajan kommentteja kyselylomakkeeseen.**

Tutkimus 1. (Valkea talo 1998). Osa merkittävistä tiedoista. Muut tiedot saatavissa pyynnöstä tutkijalta.

**Kysymys 2 a Miksi sinua kiusataan?**

**Vaihtoehto 1 minä härnään**

Ei ymmärrä. Poista.

**Vaihtoehto 4 olen erilainen**

Pitäisi olla: **Minä olen erilainen kuuro kuin kuuleva**

**Vaihtoehto 5 en ole erilainen**

Pitäisi olla: Minä en ole erilainen

**Vaihtoehto 6 minua ei kiusata**

Pitäisi olla: **minua ei kiusata ollenkaan**

Uusia vaihtoehtoja:

en osaa viittomakieltä / **minulla on kielellisiä ongelmia**

olen vahva siinä [viittomakielessä] / olen hyvä siinä [viittomakielessä]

minä haluan olla yksin

minä tunnen olevani levoton / minä tunnen olevani vilkas

Minua harmittaa, kun en pysty aina kertomaan, mitä haluan / **Minua harmittaa olla kuuro**

Pitäisi olla: **koulun oppilas.**

## **Liite 8. Viittomakielisen lomakkeen ymmärrettävyyden tarkistaminen (viittomakielinen opettaja ja 2 suomen kielen tulkkia)**

Tekstissä olevat tummennetut kohdat ovat tarkastajien kommentteja videolla esiintyviin kysymyksiin.

*Kysymys 2a Kiusataanko sinua?*

Viittomakielisen opettajan (2010) mukaan kysymyksellä kuvaillaan ja avataan kiusaamista, joka on viittomakielinen tapa perustella kysymystä sitä, mitä kiusaaminen on.

*Kysymys k2b Miksi sinua kiusataan?*

Vastaa yhteen kysymykseen vain, jos sinua kiusataan.

*2b Miksi sinua kiusataan?*

k2b1 (Siksi, että osaan hyvin viittomakielen)

Viittomakielessä kiusaamis-verbi kääntyy ympäri: Minua kiusataan, koska osaan viittoa.

k2b3 (Koska olen kuuro, luulen, että minua pidetään erilaisena kuin kuulevaa oppilasta)  
Kohta on huolimattomasti viitottu, mutta muuten ok. Kokonaisuus on ymmärretty.

*Kysymys k6a Hakataanko sinua?*

**\*Sinua on lyöty tai hakattu niin, että on tullut paha olo.**

**Kohta k6aj4 (joka päivä) viittoma kuten edellä ko. ajallisessa määritelmässä.**

*Kysymys k6b Miksi sinua hakataan?*

Kohta k6bj1 (siksi, että minä kiusaan) koska minä kiusaan

Kohta k6bj2 (siksi etten osaa viittomakieltä) koska en osaa viittomakieltä.

Kohta k6bj (koska en ymmärrä mitä minulle viitotaan) koska minä en ymmärrä mitä minulle viitotaan.

*Kysymys k6c Kuka sinua hakkaa?*

Kohta k6cj3 (Kuulevien koulun oppilas) kuulevan koulun oppilas.

Kohta k6j4 (kuulevat oppilaat yhdessä, ryhmä) porukka.

*Kysymys k6d Missä sinua hakataan?*

Kohta k6dj3 (kuulevien koulussa käytävässä) käytävällä.

Kohta k6dj4 (välitunnilla ulkona) välituntien aikana ulkona.

Kohta k6dj5 (välitunnilla sisällä) välituntien aikana.

*Kysymys k6e Hakkaatko sinä?*

(Jos sinä hakkaat, vastaa yhteen kysymykseen, miksi sinä hakkaat) muita.

Kohta k6ej5 (koska tunnen) tunnen (olevani erilainen, olen kuuro).

Kohta k6ej6 (koska tunnen) koen, (ettei minua hyväksytä ryhmään).

Kohta k6ej7 Koska olen kuuro (kuurous aiheuttaa minulle ristiriitaisia tunteita, koska en osaa sanoa mitä haluaisin) ja on ristiriitainen olo itseni kanssa.

*Kysymys k7bj4 Kuka sinua kamppaa?*

Kohta k7bj4 (kuulevat oppilaat yhdessä, ryhmä) porukka.

*Kysymys k7c Kamppaatko sinä?*

**\* Kamppaaminen: toinen kainaloon, tönimis nahistelua ts. toisen ”ärsyttämistä”.**

*Kysymys k2F Onko sinua kiusattu aikaisempina kouluvuosina*

**Kysymys olisi voinut olla: Onko aikaisemmin tapahtunut sellaista, että sinua on kiusattu?**

*Kysymys 2i*

Kysymys k2i3 (Koska minua uhkaillaan)

**Lapset eivät välttämättä huomaa huuliota. Jotkut ymmärtävät, jotkut eivät.  
Huulio + kädenliike = uhkaillaan.**

k2i5 (Koska minua ei ymmärretä)

**Kysymys olisi voitu kirjoittaa: Koska muut eivät ymmärrä (kuuleva tai kuuro).**

*Kysymys k3d Oletko sinä pilkannut?*

k3d5 (Koska toinen oppilas oli erilainen (kuuleva))

**Mitä kysymyksellä halutaan sanoa? Mikä on erilainen? Onko kuuleva erilainen?**

*Kysymys k4b Miksi sinä riitelet?*

k4b2 (Minä en ymmärrä mitä minulle sanotaan (viitotaan))

**Hyvä lisäys: (viitotaan) sana! En ymmärrä: puhuminen, viittominen.**

**Suomenkielen käännös =**

**Jos kuulevat puhuvat: En ymmärrä**

**Jos kuurot puhuvat: En ymmärrä**

## Liite 9. Hakkaamisen käsite

*Kirjallisuuden mukaan suoraksi fyysiseksi kiusaamiseksi määriteltiin lyöminen: potkiminen, töniminen (Olweus 1992, 14–56). Lyömistä kutsuttiin viittomakielisellä koululla ”hakkaamiseksi”.*

Suomen kielessä verbiä *hakata* on käytetty jo 1500-luvulla merkityksessä iskeä, lyödä, sivaltaa (Upsalan suomenkielisen evankeliumikirjan katkelma). Nykykielessä sanan merkitys on Kielitoimiston sanakirjan mukaan

**1.** lyödä jatkuvasti jllak esineellä, kädellä tms. *Hakata kirveellä, vasaralla. Hakata mattoja. Mureaksi hakattua lihaa. Tikka hakkaa. Hakata naula seinään. Hakata jäähän avanto. Hakata käsiään yhteen.*

**Kuv.** *Hakata päätään seinään* ks. seinä. **2.**

**2.** kaataa puita, metsää rungot juuresta katkaisemalla; raivata tällä tavalla. *Hakata metsää. Hakata aukeaksi. Puuttomaksi hakattu saari. Linjat hakataan 5 metrin levyisiksi.*

**3.** katkaista; irrottaa t. poistaa lyönnein. *Hakata masto poikki. Puista hakattiin alaoksat. Hakata jäät portailta.*

**4.** paloitella, rikkoa, pirstoa, pilkkoa, hienontaa. *Hakata hajalle, rikki. Hakata puita. Hakata koivu haloiksi. Hienoksi hakattua sipulia.*

**5.** piestä, mukiloida, peitota, antaa selkään. *Hakkasi vastustajansa verille, tiedottomaksi. Ark.*

**a.** voittaa vars. kilpailussa t. pelissä. *Hakata jku juoksussa, korttipelissä.*

**b.** *Hakkaa päälle* [kannustushuutona urheilukilpailuissa]!

**6.** käsitellä t. tehdä jtk jatkuvin lyönnein, muokata; vars. kuvanveistosta: veistää. *Kallioon hakatut portaat. Hakata jkn piirteet marmoriin. Yhdestä kivistä hakattu monumentti.*

**Kuv.** *Jk on kiveen, graniittiin hakattu muuttumaton, peruuttamaton.*

**7.** jatkuvasta lyömisestä t. sitä muistuttavasta toiminnasta. *Hakata pianoa, kirjoituskonetta. Sade hakkaa ikkunaruuutua. Sydän hakkaa sykkii voimakkaasti. Hakkaava puhe-tapa. Hakkaava yskä.*

## **Liite 10. Oppilaan kokemus vertailuaineistossa (1999)**

Kiusattujen oppilaiden kokemuksia viittomakielisessä koulussa: Suomenkielisessä tulkkitutkimuksessa (2, 3) toinen kiusatuista kuudennen luokan pojista vastasi kysymykseen ”Miksi sinua kiusataan?” seuraavasti: ”Minua kiusataan siksi, koska olen kuuro, luulen, että minua pidetään erilaisena kuin kuulevaa oppilasta”. Kiusaajina toimivat kuulevien koulun oppilaat yhdessä ryhmänä. Oppilaan kiusaaminen oli jatkunut pitkään, sillä se oli alkanut jo aikaisempina kouluvuosina. Kiusaamista hän koki viittomakielisessä koulussa, jonka tiloihin myös kuulevilla oppilailla oli mahdollisuus integraatiosta johtuen päästä. Kyseinen oppilas ei kokenut kiusaavansa toisia, vaikka kertoi vastauksessa kysymykseen: ”Kiusaatko sinä yksin?”, että ”minulla on ollut kaveri mukana, kun olen kiusannut”, ja kysymykseen ”Miksi sinä kiusaat?” hän vastasi: ”koska minua ei ymmärretä”. Pilkkamista koskevaan kysymykseen hän vastasi, että häntä pilkataan, ”koska kuulevat eivät ymmärrä minua”. Kun kysyttiin ”Kuka sinua pilkkasi?”, oppilas ilmoitti, että ”minua pilkkasi kuurojen luokan oppilas”. Kysymykseen ”Riiteletkö sinä?” oppilas vastasi riitelevänsä joka välitunti, siksi, että ”minä en ymmärrä, mitä minulle sanotaan (viitotaan)”. Oppilas riiteli oman koulun oppilaiden kanssa. Kysymykseen ”Uhkailaanko sinua?” oppilas vastasi, että häntä uhkaillaan joskus. Uhkailijana toimi oman luokan oppilas. Oppilas koki uhkailemista välitunnilla ja sisällä. Lisäksi oppilas uhkaili myös toisia, ”koska minua hakataan”. Oppilasta uhkailtiin, ”koska en suostu tekemään kaikkea mitä kiusaaja pyytää”. Oppilasta hakattiin joskus, ”koska olen kuuro”. Oppilasta hakkasivat ”kuulevat oppilaat yhdessä (ryhmä)” välitunnilla ulkona. Oppilas ei hakanut itse ketään. Kysymykseen ”kampataanko sinua?” oppilas vastasi, että häntä ei kampattu. Sen sijaan kysymykseen ”Kamppaatko sinä?” oppilas vastasi kamppaavansa toisia joskus. Oppilasta tönittiin joskus, koska hän koki olevansa erilainen. Tönijöinä toimivat oman luokan oppilaat, ja töniminen tapahtui ulkona. Opettaja oli ollut paikalla silloin, kun häntä oli kiusattu. Oppilas oli kertonut asiasta opettajalle, mutta ei vanhemmille. Oppilasta syrjittiin kuulevan oppilaan taholta, ”koska en ymmärrä”. Toiset olivat tulleet auttamaan silloin, kun oppilasta oli kiusattu, mutta toiseen kohtaan hän olikin siten vastannut, etteivät toiset tulleet auttamaan, ”koska olen kuuro”.



Toinen kiusatuista kuudennen luokan oppilaista ei vastannut lainkaan useimpiin edellä mainittuihin kysymyksiin myöntävästi. Kohtaan ”Kiusataanko sinua? (kyllä tai ei) oppilas rastitti vastauksen: ei kiusata, mutta Olweuksen (1992) määritelmän mukaiseen vaihtoehtokysymykseen oppilas vastasi kokevansa kiusaamista joka päivä. Oppilas uhkaili toisia, koska ”minua hakataan”. Lisäksi oppilasta oli syrjitty, ”koska en ymmärrä” ja ”koska tunnen olevani erilainen”. (Toisaalta edellä mainitutusta vastauksesta voidaan myös ajatella: Onko kuuleva oppilas erilainen? Mikä hänessä on erilaista?)

Kolmatta kiusatuista, kahdeksannen luokan poikaa, oli kiusattu joka viikko, ”koska minä en osaa viittomakieltä tarpeeksi hyvin”. Kiusaajana toimi oman koulun oppilas. Kiusaaja oli ollut yksin. Oppilasta oli kiusattu välitunnilla ulkona. Oppilas oli kokenut kiusaamista 5., 6. ja 7. luokalla. ”Kiusaatko sinä?”-kysymykseen hän vastasi kiusaavansa joskus. ”Pilkataanko sinua?”-kysymyksessä oppilas ei vastannut kohtaan kyllä tai ei vaan kohtaan ”minua pilkataan joka viikko, koska en kuule”. Oppilas riiteli, ”koska minä en ymmärrä mitä minulle sanotaan (viitotaan)”. Oppilas riiteli oman kuurojen luokan oppilaan kanssa. Oppilasta uhkailtiin joskus. Oppilas oli kertonut kiusaamisesta vanhemmille. Opettaja oli ollut paikalla silloin, kun häntä oli kiusattu. Oppilas pelkäsi ainoastaan kuulevia koulukiusaajia.

Lisäksi tutkimukseen osallistunut viidennen luokan oppilas (tyttö, opp. 3) koki kiusaamista (vastasi 2 kysymykseen kyllä ja joskus ja 3a pilkataanko sinua kyllä ei useuteen ja 6a hakataanko sinua 6a6 joskus ja kohtaan 7 kampataanko sinua, kyllä sekä joskus ja 9a syrjitäänkö sinua kyllä.) Oppilas koki kiusaamista, pilkkaamista, hakkaamista, kamppaamista ja syrjimistä pääsääntöisesti joskus. Sama oppilas kiusasi uhkailemalla, hakkaamalla, kamppaamalla toisia.

Oppilaat (3, 10, 17, 55) jotka ovat kokeneet useamman muotoista kiusaamista, olivat myös itse aktiivisia kiusaamaan.

**Liite 11. Vastavuoroisuusefekti (Kiusaatko sinä (Olweus 1998) toistuvuuden/useuden mukaan)**

Vuonna 1999 7 % oppilaista kiusasi myös toisia (95 %:n luottamusvälit 3 % ja 16 %). Sen sijaan 2004 kukaan ei ilmoittanut kiusaavansa toisia. Epävarmaa on se miksi kiusaamisen tulos muuttuu, kun useuden kriteeri on mukana. Yksi syy voi olla vastaajien keskittymisen herpaantuminen lomakkeen täytössä. Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä.

Kiusataanko /kiusataanko sinua (ilman useutta)? Tulokset osoittivat, että 39 % kiusattiin ja 47 % kiusasi toisia. Suoraa kiusaamista koettiin kampaten 27 %, mutta oppilaista 29 % kamppasi myös toisia. 53 % koki tönimistä, joista 7 oppilasta halusi, että myös häntä tönitään. Oppilaista 71 % koki pilkkaamista ja 50 % ilmoitti myös pilkkaavansa toisia. Edelleen 36 % uhkailtiin ja 37 % uhkaili myös toisia ja 27 % koki että häntä syrjittiin. Oppilaan syrjimislukua ei tutkimuksen priorisoinnin vuoksi enää voitu tutkia.

## **Liite 12. Kiusataanko sinua joskus?**

Oppilaista (n = 62) 53,2 % koki kiusaamista joskus (33, joista tyttöjä 16 ja poikia 17). Viittomakielisessä videotutkimuksessa (n = 32) joskus kiusattuja oli yhteensä 19 oppilasta, joista tyttöjä oli 9 ja poikia 10).

Suomenkielisessä tulkkitutkimuksessa (n = 30) kiusaamista koki joskus 10 kielellisesti luotettavaa, joista 4 oli tyttöä ja 6 poikaa, ja 4 kielellisesti vielä epäluotettavaa oppilasta, joista 2 oli tyttöjä ja 2 poikia. Joskus-vaihtoehto ei kuitenkaan ole Olweuksen (1992) määritelmän mukaista koulukiusaamista.